

Rosângela Mees

**COM-POSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A HIPÓTESE DE UMA DANÇA-INVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Wladimir Antônio da Costa Garcia, Dr.

Florianópolis, 2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mees, Rosângela

COM-POSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL : A HIPÓTESE DE UMA  
DANÇA-INVENÇÃO / Rosângela Mees ; orientador, Wladimir  
Antônio da Costa Garcia - Florianópolis, SC, 2013.  
99 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Dança e Educação Infantil. 3. História da  
Dança. 4. Dança-Invenção. I. Garcia, Wladimir Antônio da  
Costa. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Rosângela Mees

**COM-POSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A HIPÓTESE DE UMA DANÇA-INVENÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 15 de agosto de 2013.

---

Prof.<sup>a</sup> Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Wladimir Antônio da Costa Garcia, Dr.  
Orientador – CED-UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Daniela Karine Ramos, Dra.  
Membro – CED-UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Daniella Bunn, Dra.  
Membro – UFSC/IFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Ana Claudia de Souza, Dra.  
Suplente – PPGL-UFSC



À minha querida mãe, Terezinha.



## **AGRADECIMENTOS**

Para um verdadeiro Mestre, Wladimir Garcia, pelos compartilhados ensinamentos, pelas histórias e amizade – teus sentidos em sabedoria conseguem significar essa caminhada. Sou grata a você.







### ***O homem de orelha verde***

*Um dia num campo de ovelhas*

*Vi um homem de verdes orelhas*

*Ele era bem velho,  
bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara  
verdinha*

*Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com  
cuidado*

*Senhor, desculpe minha  
ousadia, mas na sua idade  
de uma orelha tão verde,  
qual a utilidade?*

*Ele me disse, já sou velho,  
mas veja que coisa linda  
De um menininho tenho a  
orelha ainda*

*É uma orelha-criança que  
me ajuda a compreender  
O que os grandes não  
querem mais entender*

*Ouçô a voz de pedras e  
passarinhos  
Núvens passando, cascatas  
e riachinhos*

*Das conversas de crianças,  
obscuras ao adulto  
Compreendo sem  
dificuldade o sentido  
oculto*

*Foi aí que o homem de  
verdes orelhas  
Me disse no campo de  
ovelhas.*

*Glenn R. Rodari*



## RESUMO

Esta dissertação objetiva pensar as possibilidades da dança não formal para a Educação da Infância, principalmente – mas não exclusivamente – para o trabalho em Instituições de Educação Infantil que lidam com crianças de 0 a 6 anos. Para tanto, parte de uma breve arqueologia da dança, suas variações e esforços conceituais, recolhendo traços importantes de cada um deles, no sentido da elaboração de um conceito – “A Dança-Invenção” – que responda às demandas do cotidiano educativo. A pesquisa naturalmente desloca-se para as possibilidades subjetivas do trabalho com dança inventiva, de maneira a integrar movimento e imaginário.

**Palavras-chave:** Dança e Educação Infantil. História da Dança. Dança-Invenção.



## RIASSUNTO

Questa tesi ha l'obiettivo di riflettere sui possibili usi della danza non formale nell'Educazione dell'Infanzia principalmente – ma non esclusivamente – per le attività in Istituzioni di Educazione Infantile che si occupano di bambini da 0 a 6 anni. Per questo motivo, partendo da una breve archeologia della danza, delle sue varianti ed impegni concettuali, verranno raccolti importanti elementi di entrambi, allo scopo di elaborare un concetto – “La Danza-Invenzione” – che risponda alle richieste della quotidianità educativa. La ricerca, naturalmente, si estende alle possibilità soggettive del lavoro con la danza inventiva, così da integrare movimento ed immaginario.

**Parole chiave:** Danza ed Educazione Infantile. Storia della Danza. Danza-Invenzione.




## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 VARIAÇÕES DA DANÇA .....</b>	<b>25</b>
2.1 A DANÇA E SEUS MITOS .....	25
2.2 A DANÇA E SEUS CÓDIGOS .....	31
2.3 UMA DANÇA LIVRE? .....	40
2.4 A DANÇA CRIATIVA E SEUS PARADOXOS .....	46
2.5 A DANÇA ESPONTÂNEA E SEUS MODOS DE EXPRESSÃO .....	53
2.6 A DANÇA IMPROVISACÃO E SEUS MÉTODOS .....	60
2.7 A DANÇA SEM FINALIDADE .....	63
2.8 RECOLHENDO OS RESTOS: POR UMA DANÇA – INVENÇÃO .....	70
<b>3 NOVOS PARADIGMAS PARA A IDEIA DE INFÂNCIA .....</b>	<b>75</b>
<b>4 A DANÇA-INVENÇÃO E A EXPERIÊNCIA DOCENTE .....</b>	<b>83</b>
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>





## INTRODUÇÃO



*"Eis que de repente vejo que há muito não estou entendendo. O gume de minha faca está ficando cego? Parece-me que o mais provável é que não entendo por que o que vejo agora é difícil: estou entrando sorrateiramente em contato com uma realidade nova para mim que ainda não tem pensamentos correspondentes e muito menos ainda alguma palavra que a signifique: é uma sensação atrás do pensamento" (Lispector).*

A possibilidade de uma instância pré-original, anterior ao pensamento, faz com que nos defrontemos<sup>1</sup> abruptamente com o sensível, com a experiência pura de um movimento imotivado. Pensando nessas palavras, e no poder da percepção que se apresenta hoje, leva-nos a considerar uma anestesia perante as coisas do mundo: passamos e antes mesmo de assentar o passo seguinte, já esquecemos quais foram as passagens vividas. Isso implica desconsiderar as forças constituintes que numa constante atravessam nossa existência. Se o mundo é um monstro de forças, é preciso uma percepção ativa para interpretar tais forças, em termos quantitativos e qualitativos, o caráter ativo e o caráter reativo delas, pois tudo “o que constitui o homem e seu mundo não é apenas um tipo particular de forças, mas um devir das forças em geral” (DELEUZE, 1976, p. 78). Somente a arte pode criar significações referentes a esses processos, que são definidores de modos de existência. Por isso, Deleuze afirma que “a diferença constitui o objeto de uma afirmação prática inseparável da essência e constitutiva da existência” (*Ibid.*, p. 6). Somos, então, um efeito constituinte de sentidos.

Trazendo esta questão para o campo do movimento, especificamente da dança, percebe-se uma força reativa que seduz nossos movimentos/corpos com suas normas convencionais, levando-nos a seguir a lógica cerceadora de um determinado modelo *estético*. Este padrão formador acadêmico acaba refreando nosso sensível, a ponto de não conseguirmos desviar ou suspendê-lo. Ele dá uma forma *a priori* para as criações do corpo, domestica seus desenhos. Uma estética num viés anti-*logos* impediria, por outro lado, como uma força ativa, que nós aceitássemos o mundo tal como ele se apresenta, favorecendo uma resistência criativa capaz de inventar novos espaços e produzir novas matérias desde um devir-criança. Uma visão háptica ou telescópica, análoga a este tipo de movimento, recolhe alguma coisa insignificante, uma bobagem, uma nuance, um resto, pois, “só há criação propriamente dita na medida em que, longe de separar a vida daquilo que ela pode, nos servimos do excedente para inventar novas

---

<sup>1</sup> BARTHES (1984) elaborou o conceito de *punctum* para descrever esse instante sublime, onde o sujeito é capturado por um ‘detalhe expansivo’ de uma determinada imagem. O filósofo francês utiliza-se desse conceito para nomear um detalhe que leva o operador a lançar seu olhar em uma imagem, em algo que afeta, seria uma entrega, refere-se a uma experiência vivida diante de uma fotografia. “Esse ‘detalhe’ é o *punctum* (o que me punge)”.

formas de vida” (DELEUZE, 1976, p. 85). Quem sabe, venhamos a descobrir “a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 123).

Produzir sentidos com as palavras ou com o corpo parece ser o que me motiva nesta pesquisa, pensando também na constituição de um sujeito da expressão. O que Deleuze compreende por sentido é então uma noção complexa: há sempre uma pluralidade de sentidos – uma *constelação*, um complexo de sucessões, mas também de coexistências – que faz da interpretação uma arte, “toda subjugação, toda dominação, equivale a uma interpretação nova” (DELEUZE, 1976, p. 05). É como se não soubesse que ocupo espaço neste gigantesco mundo de coexistências. Ou não estou conseguindo acalentar devidamente seus dias e noites afora. Emergem atitudes divergentes, contrariando uma superficialidade que não consegue contagiar meus modos de comunicação corpórea, uma ordenação nos intervalos de tempo entre cada gesto, gerados num espaçamento tramado, que acabam inibindo a produção de sentido. Defronto-me com uma problemática, que implica na profanação das tramas dos fios sensíveis. Afinal, “existir consiste em mudar, mudar, em amadurecer, amadurecer, em criar-se indefinidamente a si mesmo” (BERGSON, 2005, p. 8). Marques dá-nos alguns indícios deste processo:

*A ‘impregnação’ de sentidos de nossos atos cotidianos se dá na relação crítica e dialógica com o mundo, ela se dá entre, no entrelaçamento entre as (...) vivências espaço temporais que em nós transitam. Revestimos, impregnamos, contaminamos de sentidos nossos cotidianos quando somos capazes de conectar nossos atos às narrativas de nossas histórias em tempos e espaços comuns. (2010, p. 28. Grifo nosso.)*

Por um instante, deixei-me ser levada pela acolhida silenciosa, permitindo-me imaginar com toda uma paisagem exposta à minha frente, claro que sentindo um misto de insegurança e desejo de ser capturada. Ante a complexidade crítica e o convite à aventura que o tema envolve, por sua vez, deu-se o descortinar de “uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E nos obriga a escrever esse olhar,

não para ‘transcrevê-lo’, mas para constituí-lo” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 172). Ao ser vista de modo simultâneo, passou a pulverizar sua intensa conservação de *afectos* e *perceptos*, que nada mais é, que o manifesto de sensações.

São experiências mostrando-se cada vez mais escassas entre nós. Certamente, os desencontros acabaram dispersando-a. Perdeu-se no fluxo da dança, diluiu-se nas águas do mar ou quem sabe estivesse rejeitada da vida cotidiana. Quem poderá dar notícias do paradeiro da experiência, refiro-me àquela experiência, quem sabe à moda antiga, sem pressa e com mais acontecimentos. Já a caminho, Lopes (2007, p. 26, 27) socializa sua parcela contribuinte, dizendo: “a experiência tem por função retirar o sujeito de si, fazer com que ele não seja mais o mesmo (...) e, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo”. Ou Larrosa que nos leva a considerá-la de maneira interessante:

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p. 24. Grifo nosso.)*

Amanheceu: cheguei próximo à janela e deleitei-me ao presenciar uma paisagem. Talvez essa imagem faça parte do meu cotidiano, ela estava lá, nós que temos sido avizinados, mas eu não a via: o vento soprando fortemente as árvores que se entregavam aos encantos desta melodia, de um lado para o outro, como uma ciranda girando, girando forte, veloz. Seus diferentes galhos pareciam fazer escolhas próprias. Aquilo falava: os variados troncos, com variadas espessuras, que interligavam folhas e raiz. De forma intensa, aquela estrutura se fez

presente, com todo entusiasmo da aurora. Depois, um campo com árvores construíam uma extensão, acordavam e ocupavam o espaço, tirando energia do chão, das outras árvores, alongando-se. São ondas que se formaram com a velocidade do vento, juntamente ao convite feito às folhas. Estas, nem mesmo resistiam à sedução daquele deslocar, algumas se espalhavam pelo chão, enquanto outras permaneciam unidas. Um bailado? Pensei lá fora está acontecendo um bailado. Será o acaso que o dirigia? Que emaranhado misterioso era aquele?

Basta olhá-la atentamente, para perceber que esse belo fenômeno não corresponde em sua aparente solidez a uma imagem em si mesmo, passiva. Não, nada disso. Essas são possíveis amostras de imagens dispersas, disseminadas e disponíveis que habitam nosso universo circundante. Chamando atenção de espíritos inquietos e solícitos, que estão dispostos a vê-las, senti-las, ouvi-las e apreciá-las em sua presença expansiva. Pois há no afrouxamento desses movimentos, o encontro efêmero de componentes agenciados, se comunicando entre si nesse dado espaço temporal. E essa composição, é o que chamamos de “um ser de sensação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 194). Nesse viés...

Num suave entardecer, o vento começou a perder força, e assim deixou escorregar uma chuvinha, acomodando e deslizando-se por todo o campo. O espaço reagia com deslocamentos suaves, sutilezas que conseguiam entrelaçar os galhos das árvores neste ato poético. Eis que, essas vivências estruturais acenavam-me, como se, aquela composição enquanto heterogênea estivesse impregnada de expressão e sentido, percorrendo os vários elementos que se apresentam nessa superfície extensiva. Aqui, a palavra em sua pretensão comunicativa acaba sofrendo uma parada, uma contenção nesta inesgotável proliferação. Assim, evidenciava-se que o fitar desse olhar vive numa constante dormência, em função disso, não consegue contagiar o que há de mais encantatório entre seus nuances singulares. Mesmo assim, quando as palavras silenciam os sentidos se mantêm ativos. Aí que se pode compreender como acabam estando envolvidas as íntimas conexões singulares que perpassam por todo o corpo e aos poucos acabam se integrando. Por sua vez, o constituem num corpo homogêneo e nos conduzem para significativos avanços, pois “o olhar faz o pensamento dançar, dá gingado ao corpo” (MEIRA, 2003). Ainda que as coisas não sejam tão simples o quanto possam parecer.

Em alguns instantes, pairou um silêncio. Algo tão deslocado hoje, e desprovido na vida de todo dia, mas sem ao menos, cessar de estar em

fluxo. O que temos nesse feito inesperado. Temos é, uma questão que por sua vez também necessita ser reconhecida dentro dos atuais ritmos estabelecidos, e sobrevive como se fosse algo independente de nós. Quem sabe os ritmos tenham mudado. Que bom que as coisas mudam e não se mantêm estáticas. Talvez não seja o caso de rejeitá-lo de nossa cotidianidade, já que o silêncio passa a ser considerado um componente criador de repousos, situado como um feito constituinte de pausas, dado hoje, o que importa é manter o compasso de um ritmo fixado para múltiplos corpos singulares. É justamente um verdadeiro estado de terror. Nem mesmo conseguimos pressentir cada um de nós, quem dera todo o mundo lá fora. Será, enfim, um sopro necessário num ambiente irrespirável. Agora, cabe-nos compreender como fazer com que essas forças estruturais se mantenham unidas, assim uma com a outra?

Em seguida, houve um descolamento momentâneo, com encontros e desencontros, todos esses elementos brincavam com meu imaginário. É essa belíssima matéria, que permite evidenciar nos entremeios de sua estrutura, componentes delicadíssimos e expressivos, atendo-me as amarras de um pequeno gesto convidativo senão mais simpático, para que me detenha neste demasiado campo de paisagens. Ora, não sei bem certo como tudo começou. Trata-se de um gravíssimo problema já que não me atenho ao corpo ou no afrouxamento de vínculos que dele se aproximam e vão se agenciando. Mais que um feito de exterioridades. Além, é claro, de um episódio delirante. E assim veio a pergunta: quantas vezes devo ter vagamente olhado esta mesma paisagem? Talvez aqui, trata-se da ausência de algo pungente em toda essa ambiência (nada disso interessa-me). Quem sabe, o modo de vermos não mais pretende que eu prenda a atenção às coisas não explícitas, e de outro modo, poderíamos apenas nos relacionar superficialmente. Mostra-se, por vezes, como se agora sentíssemos de maneira selvagem. Nada mais nos comove. O que chega e deixa-me sem fala. Uma convocação que pretende designar em meu ser uma perturbação. Já invisível ao meu olhar, e adiado em sua versão crítica. Assim, vejo, que essa misteriosa névoa encorajou-me para que questione o mundo. Questionar seria um processo de escoamento de convicções.

Mas, de repente, vi-me entre infindáveis inspirações que me fizeram revisitar na memória os caminhos trilhados, e discorrendo sobre esses momentos de recordação, procuro estar resgatando nas lembranças vividas em tempos passados, onde foi que perdemos nosso olhar ou será que nossa sapiência acabou adormecendo? A exemplo de uma

brincadeira de esconde-esconde, se, no momento de localizar os escondidos, esquecêsemos-nos de um participante, nós perderíamos aquele modo de vermos a natureza, que engendrava uma *sensibilia*, um *pathos*, para a constituição corpórea. Teríamos rasgado a continuidade entre nós e a natureza? Para entendermos essa perda, precisamos esquecer para aprender com aquele descuido<sup>2</sup>. Teríamos chegado a esse limite? Ou quem sabe, deixar o cotidiano diluir-se, permitir que as frestas continuem abertas, para que o ar invada sem aversão aos espaços que poderão surgir? Ainda não havia me dado conta da ausência daquele olhar que está sempre à procura, com sua curiosidade insaciável sendo renovada cada vez que passa a apreender a especificidade das coisas circundantes.

Apresentada esta breve trajetória que disparou as tematizações<sup>3</sup> dessa pesquisa<sup>4</sup>, vale dizer que esta parte do pressuposto da necessidade

---

<sup>2</sup> Guattari (1990, p. 9) manifesta sua preocupação com relação aos modos de existência do sujeito contemporâneo, no que diz respeito à subjetividade humana, ao meio ambiente e às relações sociais, os quais o filósofo insere num pensamento que incluem aos domínios da ecologia. “Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala, mas também os domínios moleculares da sensibilidade, da inteligência e do desejo”.

<sup>3</sup> Foi uma opção desenvolver um estudo arqueológico da dança partindo de uma abordagem biográfica, ou seja, fundamentando cada capítulo procedente de acordo com suas variações conceituais com os pensares de um determinado pensador.

<sup>4</sup> Esta pesquisa surgiu inicialmente por conta de minha trajetória profissional e acadêmica. Como pedagoga de formação e professora na educação infantil, desde o ano de 1999, convivi frequentemente com discursos e práticas que me fizeram questionar o espaço da dança na educação da criança pequena. No geral, convivi com pelo menos duas posições contraditórias: de um lado, professores, diretores e coordenadores pedagógicos que afirmavam a necessidade de utilizarmos mais a dança com as crianças, pois para eles “*seria a oportunidade de mostrar para as famílias e a comunidade educativa o quando a instituição era boa e trabalha bem com as crianças*”. A dança para esse grupo serviria como uma vitrine em que as crianças deveriam pela padronização de seus movimentos/corpos seguir a lógica cerceadora de um determinado modelo *estético*. A dança como visibilidade e *statu quo* de uma concepção de educação que não estaria comprometida com as crianças no sentido de ampliação de seus repertórios estéticos. De outro lado, também presenciei posturas e discursos atrelados a uma invisibilidade da dança no espaço educativo. “*Dança? Não é importante só faz isso quem quer matar tempo*”. A invisibilidade da dança estaria justificada pela sua não relevância, por ser algo supérfluo não tão necessário na educação das crianças. As pessoas adeptas dessa posição geralmente também pensam o mesmo em relação às outras linguagens artísticas (teatro, música, artes visuais...). As elucidações supracitadas que inicialmente emergiram da prática motivaram-me a incursões em bibliografias referentes à dança e à arte-educação, em especial procurei nessas leituras compreender o espaço da dança na educação da criança pequena. Nesse processo, outras questões foram emergindo dando “*forma-texto*” à referida intenção de

de não apenas tratar da *(in)visibilidade* da dança no interior das instituições educativas, mas principalmente de pensarmos na potencialidade comunicativa dessa linguagem artística e estética como necessária à constituição da criança. Nesse sentido, procurarei desvelar os modos como as crianças experienciam essa linguagem no espaço educativo, bem como conhecer quais sentidos/significados estéticos sobre a dança são veiculados no espaço da educação. Para tanto, tentaremos estabelecer uma tipologia da criação e vivência da dança, enquanto linguagem artística na educação infantil, percebendo de que modo as crianças comunicam-se pela arte do movimento, e quais sentidos estéticos são proferidos e comunicados pelo movimento desses sujeitos. Será que os corpos de nossas crianças não estão sendo invadidos com nossas imposições acadêmicas? Seria possível pensarmos na hipótese de uma dança-invenção como princípio para o trabalho na educação infantil?



## 2 VARIAÇÕES DA DANÇA

### 2.1 A DANÇA E SEUS MITOS



*“A dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração.”*  
(BÉJART *apud* GARAUDY, 1980, p. 9. Grifos nossos).

Caminhando por diferentes épocas, flutuando entre culturas, encontramos vestígios dos tempos primitivos, homens se expressando por meio de gestos, indicando uma possível convergência entre os indivíduos de diferentes civilizações. Considerando que na era paleolítica, estudiosos arriscavam anunciar a presença de imagens de danças gravadas nas cavernas, indícios que traduzem uma ritualística<sup>5</sup> de grupos. Tais situações aconteciam nos encontros da comunidade, ocasionados com expressões gestuais, constituindo-se ritmos e gestos, e sendo formados somente pelos homens que se organizavam entre movimentos marcados pela repetição. Eles formavam sequências, sem constituir, entretanto, aquilo que entendemos hoje por espetáculo. De acordo com o filósofo e pensador português José Gil, as formas de organização nas comunidades primitivas são definidas a partir do corpo comunitário:

*Em cada comunidade primitiva o laço que une todos os membros fundamenta-se neste corpo comunitário: todos os outros factores de coesão, as diferenças e as classificações que se erguem sobre a superfície social e que determinam, no interior da comunidade, oposição, aproximações, cruzamentos, trocas, divisões em grupos e subgrupos, assentam neste corpo primeiro. Aí se operam divisões muito profundas: as funções mais imediatas, mais vitais do homem – como a nutrição, a reprodução, as excreções, as percepções – canalizam e reproduzem o Mesmo em que cada corpo individual, fragmento e momento do corpo comunitário, compõe e analisa os seus ritmos, deixando-se atravessar pelos ritmos de todos os outros. Aí se encontra o meio onde circula realmente o significante flutuante ligando as potências singulares às do grupo, transmitindo as energias dos animais aos homens, dos homens à terra e ao céu. Este corpo comunitário não define uma 'entidade social' exclusiva, mas implica na sua dinâmica todas as*

---

<sup>5</sup> Ver: WULF (2005, pp. 103 a 124) em *Antropologia da educação: mimesis, gesto e ritual*. Para maior aprofundamento a respeito dessa questão.

*presenças do universo primitivo.* (1997, p. 56. Grifo nosso)

Para Garaudy (1980), considerar a dança como categoria única e homogênea, não permite evidenciar a pluralidade de técnicas díspares, que nas variadas épocas se formaram. Desde essa função ritualística, a dança perpassava todos os acontecimentos da cotidianidade. Ela acontecia em cerimônias religiosas precedidas num plano preparado pelo homem, o qual através de sua percepção contemplava as forças da natureza e ao mesmo tempo apropriava-se das possíveis relações existentes entre cada um dos fenômenos naturais. As danças eram atribuídas a um espírito sempre que necessário, como nas situações de fertilidade, rituais de celebração, na alegria e na tristeza, no plantio e na colheita, no prazer e na dor, invocando a natureza, ou como forma de agradecimento. Essas cerimônias levam a supor que o homem paleolítico dançava para celebrar as forças da natureza, imitando seus elementos para solicitar auxílio através de gestos que partiam de suas necessidades, como nos tempos de estiagem. Reconhecendo-se nesses ritmos, acreditavam reunir poderes para suas práticas de sobrevivência. Também faziam uso de máscaras nos rituais de fertilidade, supondo incorporar as forças dos animais, eles estariam convencidos de que, com a intensidade de sua dança, a natureza reagiria em favor da comunidade. Presume-se que os gestos dançados nos templos eram dirigidos ao som de instrumentos de corda, harpas e tambores gerados pelos povos. Acerca disso, podemos tomar como entendimento que os povos primitivos tomavam a dança em benefício para suas imediatas necessidades e não presumindo seu aspecto intelectual, compartilhando com os demais homens, no sentido de encontrar condições para conviver comunitariamente.

*As formas de educação que encontramos nas sociedades primitivas mostram como desde a idade mais jovem as crianças entram em contacto com uma multidão de outros corpos, são manipulados por múltiplas mãos, embalados por dez mulheres, confrontados com mil imagens parentais, identificados com mil outras crianças e adultos. Este jogo de uma multiplicidade sempre móvel liberta a singularidade infantil abalando a captação que resultaria da identificação primária*

*com uma única imagem. O corpo da criança torna-se uma espécie de receptor-charneira em que os outros corpos se imbricam e se desligam numa pluralidade dinâmica de conexões e de influências corporais. Deste modo a criança aprende os seus próprios ritmos, aprendendo a modular em si os dos outros (...) longe de esmagar a potência singular (...) ela mantém-se viva, fazendo dela a condição essencial da própria vida da comunidade (GIL, 1997, pp. 57-58. Grifo nosso).*

Como podemos ver, desde os tempos antigos, o homem acionava seus mecanismos de imitação, buscando a representação dos movimentos da dança ao abordar os elementos da natureza, bem como conotando interesses práticos. Ele aplicava a dança com perspicácia em atividades ritualísticas, visando o cuidado consigo e com os outros, como apropriação nessas extensões de convivência. Constava em sua organização a coexistência de diversas situações que eram desenvolvidas em grupo, fortalecendo a compreensão dos benefícios que as atividades coletivas sobrepunham na sua individualidade, levando a uma inevitável assimilação corporal tanto dos seus anseios como de suas necessidades.

Como é possível perceber, o “homem primitivo encontrou a parada no seu corpo: saberá como e quando o descodificar para se fabricar um todo novo em que, uma vez mais, os desvios e as diferenças deixarão passar, intacto, o fluxo de vida” (*Ibid.*, pp. 65-66). Pela experiência da dança, o homem harmonizava-se com a natureza, com sua existência e com os demais homens. Sua intenção seria conciliar a comunidade primitiva, cultuando o sentido de grupo, partindo de uma vivaz necessidade de produzir uma unidade do múltiplo com os demais integrantes e o cosmo. Era admirável, portanto, a maneira como os povos se vinculavam uns com os outros, mesmo em estados de dificuldade. É o que aponta Nietzsche, afirmando que:

*A arte como a redenção do que age – daquele que não somente vê o caráter terrível e problemático da existência, mas o vive, quer vivê-lo, do guerreiro trágico, do herói. A arte como a redenção do que sofre – como via de acesso a*

*estados onde o sofrimento é querido, transfigurado, divinizado, onde o sofrimento é uma forma de grande delícia (...) o prazer é tomado como mais originário do que a dor: a dor somente como condicionada, como um fenômeno que decorre da vontade de prazer (...) afirmação da existência, do qual nem mesmo a suprema dor pode ser excluída.* (1983, p. 28. Grifo nosso.)

Faro (1986) exprime que aos poucos foram revelando, com o aperfeiçoamento das formas de expressão, uma dança específica de acordo com cada cerimônia realizada nas civilizações clássicas. Ao despedirem-se da consciência dos mitos, a dança foi cedendo lugar para novas tendências. O homem, aquele a quem foi atribuído participação nessas celebrações (os sacerdotes passaram a ter as suas funções restritas às atividades dos templos) também foi evoluindo e direcionando-se a outras práticas na comunidade. As celebrações foram transferidas para praças públicas sobre os cuidados do povo.

Nesta arqueologia da dança, podemos encontrar as mulheres participando dessa movimentação: experimentavam formas circulares, que brevemente sofreram modificações, já que no seu princípio contava com o fechamento do círculo da dança, evitando qualquer tentativa de evasão de espíritos. Mais tarde, desataram as amarras da dança, causando uma pequena abertura na roda para, assim os espíritos circularem e os que exprimem maldade serem lançados para fora. Nesta dinâmica, os sujeitos ocupam diferentes posições, enquanto uns acompanhavam outros que dispõem de requisitos de interpretação do poder da divindade, executando a atividade no interior do círculo. Com a abertura do círculo, os dançarinos ocupam um amplo espaço para desenvolver seus movimentos, numa formação em cadeia, com características onduladas de serpente, pois a intenção seria confundir os maus espíritos. Consequentemente, surge a necessidade de um guia para realizar os devidos encaminhamentos. A partir dessa revelação coreográfica que diferencia atividades do homem e da mulher, as danças ritualísticas formarão diferentes organizações mais sofisticadas que as circulares.

No discurso de Faro (1986) sobre as danças na Idade Média, elas ainda mantinham características ritualísticas, sendo que nas igrejas eram reservados espaços para manifestação da dança sagrada, para assim

exaltar Deus, como também a prática dos camponeses na Grécia. No século XI, ocorreram alterações nas conhecidas danças populares que eram dançadas em funerais, e, assim, era um convite às pessoas, transformando-se em gigantescas procissões. Aquelas, aos gritos, cantavam e se estendiam pelo chão, expressando seus anseios, numa época marcada pela miséria e a proliferação de diferentes epidemias. Essa apresentação significava uma elevação diante de tantas dificuldades e como maneira de espantar maus espíritos.

Com o cristianismo, no final da Idade Média, a dança foi alvo de críticas morais pelos padres da igreja, tendo em vista a aproximação dos corpos, registrando assim a dualidade característica enfatizada pela religião entre espírito e sentido, matriz essa, vale dizer, de origem platônica. À alma correspondia a pureza; à carne, o pecado. Lembre-se a relação fisiológica entre o movimento do corpo e o prazer, ou seja, a esfera do impróprio, banida das cerimônias religiosas e do teatro litúrgico; excluídos da lógica católica.

No século XV, entretanto, as danças camponesas, caracterizadas como danças macabras ou de morte, ainda com resquícios ritualísticos, sem as finalidades do entretenimento e do espetáculo, colocaram a dança além do aprisionamento moral e religioso, invocando outras possibilidades que misturavam acrobacias, quadrilhas e danças circulares, representando os sentimentos dos povos nos seus guetos e praças.

O surgimento do capitalismo acabou gerando benefícios para o universo artístico da arte, em função do interesse na constituição de um ambiente com seus arranjos espaciais nos recentes palácios e residências privadas, isto associado à necessidade de organização coreográfica, com guias de dança e seus grupos para a sistematização de ritmos e passos.

Deste modo, essas danças populares foram levadas no século XV para os castelos feudais na França e na Itália, onde foram conhecidas agora como danças de corte, com suas variações rítmicas e movimentos desdobrados, apresentando-se funcionalmente como entretenimento e espetáculo. Com isto, constitui-se o que poderíamos chamar hoje de um vocabulário de dança, ou seja, a dança se organiza enquanto linguagem logicamente construída. É a origem do *Ballet*: bailarinos pertencentes à nobreza apresentavam-se em casas de espetáculo, integrando canto, dança e música, tendo em vista o entretenimento cultural da nobreza. Não precisaríamos dizer que tal estrutura e finalidade da dança

acadêmica permanecem até hoje, orientando grande parte da educação formal em dança para crianças.

Procuramos, assim, demarcar momentos de ruptura, onde a revelação de novos estilos e técnicas corporais atuam na constituição identitária de modos de composição, com o abandono das forças míticas e ritualísticas que marcaram a origem da dança entre os homens. Desse modo, vale pensar, sem qualquer nostalgia, mas como potência do presente, onde as formas de expressão corporal serviam como conhecimento para a existência. Será que podemos hoje nos alimentar de um aprendizado corporal para nossa vida? Lopes (2005, p. 22) defende que “não se trata de um retorno a tradições clássicas, anteriores aos dilemas modernos, mas sua atualização dentro de uma sociedade midiática (...) a necessidade de resgatar o afetivo, o corporal, como possibilidade de comunicação”. O que talvez implique em agenciamentos coletivos de desejo, possibilidade de um devir comunitário, após tantas catástrofes decorrentes de processos de coletivização degenerativa.

## 2.2 A DANÇA E SEUS CÓDIGOS



*“Eu sou um filósofo que não pensa.  
Eu sou um filósofo que sente (...)”*  
(NIJINSKI, 1998. Grifos nossos).

É curioso e trágico que a maior expressão da dança clássica, “a estrela dos Ballets Russes, o coreógrafo revolucionário de *L’après-midi d’un faune* (A tarde de um fauno) e de *Le sacre du printemps* (A sacração da primavera), aquele que o mundo havia apelidado de ‘o deus da dança’” (DUMAIS-LVOWSKI *apud* NIJINSKI, 1998, p. 11), Vaslav Nijinski, tenha ficado louco aos 28 anos. Seus biógrafos revelam que ao entrar na fase agônica da sua demência:

*Exercitava-se na dança até o esgotamento, às vezes durante dezesseis horas por dia, Nijinski era presa de uma exaltação que o impelia também a percorrer a montanha que ficava atrás da villa, e na qual ouvia Deus ditar-lhe seus ‘mandamentos’. Assumindo o papel de pregador, enorme crucifixo no peito, ele exortava os habitantes de Saint-Moritz a frequentarem a igreja e a levarem uma ‘vida reta’ (NIJINSKI, 1998, pp. 12-13. Grifo nosso).*

Um misto, portanto, de rigor codificado e messianismo delirante. Haveria um elo entre o rigor do código e a loucura? Entre a norma e a antinorma? Entre assepsia e o caos? Haveria uma loucura no rigor? Os escritos de Nijinski revelam-se um material privilegiado para pensar essas questões. Eles intercalam um fervor realista, “almocei bem, pois comi dois ovos quentes com batatas fritas e favas. Gosto de favas, só que elas são secas. Não gosto de favas secas, porque nelas não existe vida. A suíça está doente, pois é toda de montanhas (...)” (*Ibid.*, p. 25) com a exaltação do sensível.

*Estou com sono, mas minha mulher não sente, pensa dormindo. Eu não penso, por isso não irei me deitar (...). Tomou o pó e não consegue adormecer. Fiquei muito tempo com ela. Fiquei sentado muito tempo. Fingi dormir. Fingi por sentimento. Eu sinto e executo. Não contradigo o sentimento. Não quero fingimentos. Eu não sou um fingimento. Eu sou o sentimento de Deus que me força. Não sou um faquir. Não sou um feiticeiro. Sou Deus no corpo. Todo mundo tem esse sentimento, só que ninguém se serve dele. Já eu me sirvo. Conheço seus efeitos. Gosto de seus*



*efeitos. Não quero que pensem que meu sentimento é um transe de espiritismo. Eu não sou um transe. Eu sou amor. Eu sou o sentimento em transe. Sou um transe de amor. Sou um homem em transe. Quero dizer e não posso. Quero escrever e não posso. Posso escrever em transe. Eu sou um transe com sentimento, e esse transe se chama razão. Todos os homens são seres razoáveis. Não quero seres desarrazoados, por isso quero que todo mundo esteja em transe de sentimento. Minha mulher está em transe de pó, já eu estou em transe de Deus. Deus quer que eu durma. Eu durmo e escrevo. Estou sentado e durmo. Não durmo, pois escrevo. Sei que muita gente dirá que escrevo bobagens, mas devo dizer que tudo o que eu escrevo tem um sentido profundo. Eu sou um homem sensato. Não gosto de pessoas insensatas (NIJINSKI, 1998, pp. 104-105. Grifo nosso).*

E acabam estabelecendo uma linha de fuga pela inversão crítica da estética do belo e da perfeição.

*Ela não me sente, pois não compreende minha beleza. Eu não tenho traços regulares. Os traços regulares não são deus. Deus não é os traços regulares. Deus é o sentimento no rosto. Um corcunda é Deus. Eu amo os corcundas. Amo os feios. Eu sou um feio que tem sentimento. Eu danço os corcundas e os eretos. Sou um artista que ama todas as formas e todas as belezas. A beleza não é uma coisa relativa. A beleza é deus. Deus é a beleza com sentimento. A beleza dentro do sentimento. Eu amo a beleza, porque a sinto, por isso a compreendo. Os homens que pensam escrevem tolices sobre a beleza. A beleza não se discute. A beleza não se critica. A beleza não é a crítica. Eu não sou a crítica. Criticar é fazer-se de inteligente. Eu não me faço de inteligente. Eu faço o belo. Sinto amor pela beleza. Eu não procuro os narizes retos. Amo os narizes retos. Amo o nariz de minha mulher, pois ele tem sentimento (NIJINSKI, 1998, p. 85. Grifo nosso).*

Para Garaudy (1980), o século XX foi recepcionado com outros nuances estéticos, a dança foi redesenhada, compondo agora outros elementos estruturais. À medida que o espetáculo conta com outro espaçamento, o desenrolar expressivo do bailarino passa a orientar-se por técnicas de movimentos que convergiam com outros ideais de criação. A modernidade alimenta-se de seu paradoxo maior: atração e repulsa.

Os primeiros momentos do século XV foram marcados por um escoamento dos modos de expressão que estavam impregnados à condição de existência do humano do homem. Houve uma captura do mundo das aparições e da contemplação, com essas danças populares sendo destinadas à corte como entretenimento na França e na Itália, dando origem ao balé clássico, que efetivamente se desenvolve na Rússia, vinculado à ideia de espetáculo.

Os padres da Igreja na Idade Média abdicaram de todo encantamento dessa linguagem, renunciando ao corpo, visto como portador de todo mal. Os homens que ousassem participar do teatro e da dança eram condenados pelos seguidores da igreja. Ainda assim, a dança permaneceu na liturgia ao longo do século XII, sobrevivendo em guetos durante alguns séculos.

Pode-se dizer que se fez necessário o resgate do corpo, favorecendo uma re/in/tran/spiração e a resposta pelos seus movimentos. Aqui são esvaziadas todas as formas de representação puramente mecânicas. A partir dessa revelação, o corpo humano emerge redefinido. Dos guetos, a dança foi conduzida, no século XV, ao *primeiro tratado de dança*, segundo o qual os passos cadenciados, num ideal de perfeição estética, tornaram-se uma finalidade.

*O ritmo, pelo qual ele segue a cadência; a memória dos passos e suas combinações; o sentido do espaço, para compor figuras num enquadramento limitado; ser leve, dominar a arte do salto e da queda elegante; a 'maneira', isto é, o estilo, a elegância e a coordenação dos movimentos do corpo que se desloca com graça e precisão* (GARAUDY, 1980, p. 29. Grifo nosso).

Assim, é forjada a imagem da bailarina que envereda por belas formas, com gestos precisos e seu corpo em pleno alinhamento, imagem esta tão desejada pelas meninas. De fato, esta moldagem contém vários

aspectos nocivos, tanto do ponto de vista fisiológico, como do ponto de vista psicológico. Será que esta dança, tomada como concepção de educação, estaria comprometida com as crianças no sentido de ampliação de seus repertórios estéticos? Ou quem sabe, seria uma restrição à dimensão criativa da dança na educação?

Podemos acompanhar ainda no século XV, na Itália, que o balé finca as suas raízes nas cerimônias da corte e nos festejos da aristocracia. Esta época contou com o mestre coreógrafo, Domenico de Piacenza, o qual orientou ritmos e passos coreográficos e elevou a dança de corte aos mais sofisticados vocabulários.

Em decorrência de seu casamento com o duque de Orléans (mais tarde seria reconhecido como Henrique II), Catarina de Médicis foi à França, levando consigo músicos, dançarinos e o coreógrafo da corte de Florença, Baldassari de Belgiojoso, fundando o balé da corte, nomeado como balé teatral. Do enredo mitológico da feiticeira Circe, ao teatro elizabetano, passando pela inserção na ópera, a dança clássica se fixou.

Durante o reinado de Luís XIV, este ocasionou mudanças significativas, quando atuou como primeiro bailarino, em aproximadamente vinte e seis balés, destacando-se no “Rei Sol” ao *Ballet de la nuit*, e com apenas quinze anos, dançou o papel do Sol.

*O fato de ser representada sobre um palco elevado (como no teatro italiano) teve consequências importantes para a evolução da dança clássica. Como os espectadores estavam todos do mesmo lado (e não mais em volta, como antes) era necessário que o bailarino ficasse de frente para o público, mesmo quando se deslocava de um lado para o outro do palco: a solução para este problema consistiu em virar a coxa e o joelho para fora. Este movimento, cada vez mais pronunciado, foi codificado, em 1700, por Pierre Beauchamp, professor de dança de Luís XIV e depois maître de ballet da Academia Real, que definiu, antes de qualquer outro, as cinco posições dos pés e as regras do port de bras. A separação, pelo palco, dos cortesãos amadores e dos bailarinos profissionais permitiu um rápido progresso técnico. Tanto mais que a elevação do palco, mudando a perspectiva de visão, encorajou não mais as figuras horizontais,*

*desenhadas no chão, mas sim a extensão vertical dos movimentos, os saltos* (GARAUDY, 1980, pp. 31-32. Grifo nosso).

Pode-se perceber que o balé mantém-se esvaziado de todas as formas expressivas do ser. Daí, a concepção de um *ballet d'action*, ou seja, Noverre a define como “uma ação expressa pela dança”: “a ação, na dança, é a arte de fazer passar emoções e ações à alma do espectador pela expressão verdadeira de nossos movimentos, de nossos gestos e de nosso corpo” (*Ibid.*, p. 33).

Foi no século da Revolução Industrial que aconteceu o reconhecimento do balé enquanto uma arte da realidade. A dimensão humana que capturara caiu no esquecimento.

*Chegou em 1826, à bailarina Maria Taglioni, trazendo consigo a invenção da “ponta”, que maravilhou seus contemporâneos. Durante todo o século, a bailarina firmou seu predomínio sobre o bailarino, cada vez mais reduzido ao papel de porteur, de instrumento de “elevação” da estrela quando seus saltos não a afastavam o bastante do chão: era o instrumento intermediário entre a sapatilha de extremidade rígida, que permitia acentuar a ponta, e o cabo no qual se suspendia a bailarina para fazê-la voar (...). A idolatria romântica da mulher, não sob sua forma terrestre mas como um sonho por definição inacessível, contribuiu para desenvolver, na dança de espetáculo, o gosto da proeza gratuita e do maneirismo* (GARAUDY, 1980, p. 36. Grifo nosso).

E, assim, podemos ver que cada época propõe suas codificações, por não se adaptar aos códigos estabelecidos pela linguagem precedente. Ao serem manifestas as contradições da arte clássica, de uma linguagem artificial e sem imaginação, a intenção foi romper com aqueles padrões inflexíveis, com a abertura do ser para as criações.

O romantismo sugere, quando associado ao balé, a perspectiva onírica dos contos de fadas (Les Sylphides é a ascendência do balé romântico, composto com suas “fadas, seus elfos, seus gênios, seus fantasmas, todo o aparato de um imaginário de pacotilha”).

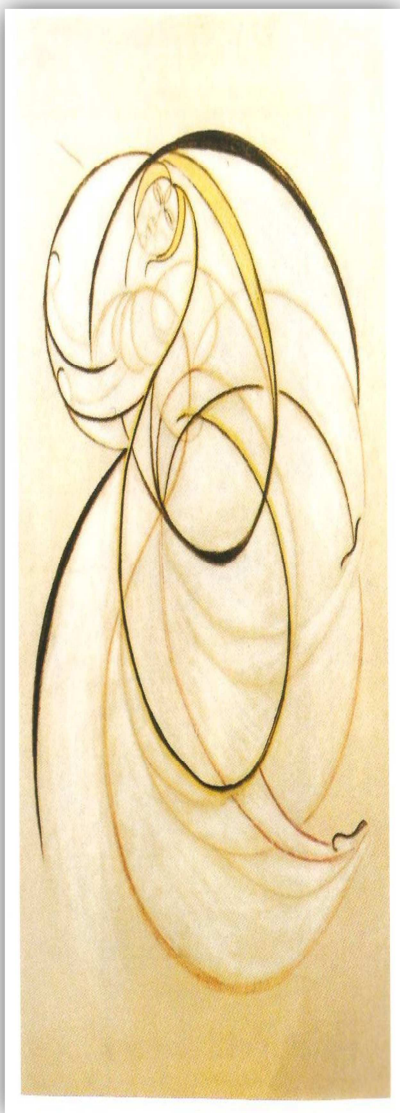
*O balé clássico, nascido na Itália e levado para a França, emigrou mais uma vez, para a Rússia, com Petipa, primeiro bailarino da Ópera de Paris, que exerceu, durante mais de meio século, uma verdadeira ditadura coreográfica sobre os balés imperiais dos czares. (...) A Rússia imperial importou seus coreógrafos: Petipa da França, Christian Johansen da Suécia, Enrico Cecchetti da Itália. Foi com eles, e sobretudo com Petipa, que se criou a dança russa. Contratado em 1847 como primeiro bailarino dos Teatros Imperiais de São Petersburgo, tornou-se maître de ballet em 1862. Sob sua direção, que vigorou até 1903, a Rússia tornou-se o grande centro do balé. Em 1894 ele montou O Lago dos Cisnes que era uma nova versão de La Sylphide com as formas evanescentes de Gisèle. O ponto culminante de sua colaboração com Tchaikowski foi A Bela Adormecida, expressão suprema, na sua versão russa, do mais ultrapassado romantismo: sonho de amor fantástico, equilíbrio aéreo de leveza (GARAUDY, 1980, p. 38. Grifo nosso).*

Com efeito, em Nijinski, nós temos ao mesmo tempo um representante do alto balé clássico, que associa rigor geométrico com virtuosismo, e alguém que estabelece uma ruptura com tal paradigma, implodindo-o ao afastar do movimento sua insinuação narrativa, separando movimentos de seus códigos estabelecidos em favor de imagens corporais, substituindo o ritmo compassado pela eurritmia. Ele defende a ideia de que o ritmo, sem distinção, pode ser correspondido à livre criação motora; recarregando o corpo com seu *pathos*. Diante do naturalismo de Fokine, Nijinski propõe “a super realidade do significado do gesto” (NIJINSKI, 1998). Neste movimento expressionista de superação dos códigos revela uma modernidade porvir.

*(...) Compreendi que as pessoas não pensam no que fazem. Sei que a terra degenera e que as pessoas a ajudam a degenerar. Notei que a terra se apagava e que toda a vida se apagava com ela (...). Compreendi que as pessoas não compreendiam o sentido da vida (...) As pessoas*

*pensam que a vida depende do sol. Eu sei que a vida depende das pessoas. Sei o que é a vida. Sei o que é a morte. O sol é a razão. A inteligência é um sol extinto que se decompõe. Sei que a decomposição destrói a vida. Sei que a terra se cobre de decomposições. Sei que as pessoas abusam da decomposição. Os sábios cobrem e recobrem a terra. A terra sufoca, fica sem ar. (...) As entranhas da terra são a razão. Eu tremo quando não me compreendem. Sinto bastante, por isso vivo. O fogo em mim não se apaga. Eu vivo com Deus. As pessoas não me compreendem. Eu vim aqui ajudar. Quero o “paraíso” terrestre. Hoje, sobre a terra, é o “inferno”. Chama-se “inferno” quando as pessoas brigam. (...) Sei que as pessoas devem viver, por isso quero explicar aos sábios. Sei que muitos sábios irão rir, mas compreendo o sentido desse riso. Eu não quero riso. Quero o amor. O amor é a vida e o riso, a morte. Gosto de rir quando Deus quer (NIJINSKI, 1998, pp. 205-207. Grifo nosso).*

Levando em consideração as crianças nas suas singularidades, as quais apresentam uma inesgotável presença de percepções, potências e intensidades, será concebível para nossos dias, encorajar propostas com esse viés? Será que podemos considerá-la apropriada para inserirmos em nosso espaço de educação? Quais as escolhas que estamos realizando para nossos espaços de educação? E ainda: o que estamos fazendo com nossas crianças?



*“É irrecusável o parentesco íntimo das linhas que compõem o movimento da bailarina (círculos, espirais, ovais, etc.), e os desenhos ditos do período da loucura. Nos dois primeiros, as curvas sobrepõem-se, o corpo da bailarina (sobretudo as pernas, os braços e o tronco) tendem a dissolver-se em puras linhas de movimento. Múltiplos espaços heteróclitos interpenetram-se no espaço delimitado pelas linhas: a Bailarina não evolui num plano, nem num espaço a três ou quatro dimensões. Trata-se de uma multiplicidade de devires-espacos que nos é dado ver. (...) Por isso se pode afirmar não só que Nijinsky, nos seus desenhos, continuava a ser o coreógrafo que fora (...), mas que os desenhos dos anos de “loucura” restituíam muito naturalmente projeções geométricas do espaço coreográfico: isto porque o seu movimento gráfico circulava no que nós chamamos zona – espaço da heterogênese dos espaços que o bailarino atualiza com os seus movimentos”*

(GIL, 2004, p. 204. Grifo nosso).

## 2.3 UMA DANÇA LIVRE?



*“O espírito se projeta séculos atrás, num passado remoto, quando Isadora Duncan dança; ele vai até a alvorada do mundo, ao tempo em que a grandeza d’alma encontrava plena expressão na beleza do corpo (...) quando homens e mulheres, em êxtases sagrados, dançavam diante de suas lareiras ou de seus deuses, ou ainda nas florestas e à beira-mar, dando expansão à alegria que lhes borbulhava no peito –, é que todas as impulsões fortes, grandes e boas da alma humana se transmitiam do espírito ao corpo em perfeita harmonia com o ritmo do universo” (DUNCAN, 1986, pp. 182-183. Grifos nossos).*



O pensamento da dança foi profundamente afetado pelo *ad-vento* de Isadora Duncan. Mulher dotada de espírito incomum, ela deixou marcas profundas no início do século XX pelas suas insistentes convicções poéticas. Nela, o pensamento é desmedido, pois não segue a medida de seu tempo, não foi submetido à medida de um tempo circular, que retorna ao mesmo. Seus movimentos não coincidem aos sistemas vigentes de educação e de vida. Seu mote e sua perspectiva social fundavam-se na ideia de liberdade, com uma vida cotidiana poetizada, na direção de uma vida expressiva, manifesta por gestos e movimentos autênticos.

*‘Terpsícore. Dancei desde o momento em que aprendi a ficar de pé. Dancei toda a minha vida. O homem, a humanidade, o mundo inteiro precisa dançar. Assim já foi, e assim há de ser sempre. É de todo inútil haver gente que a isso se queira contrapor sem compreender que a dança é uma necessidade natural que nos foi dada pela natureza... Et voilà tout’, concluía ela, com o seu inimitável dialeto franco-americano. De outra feita, referindo-se a um espetáculo durante o qual o seu camarim sempre estivera cheio de visitantes que a perturbavam com perguntas e amabilidades, ela explicou: Eu não posso dançar desse jeito. Antes que entre em cena preciso botar um motor na minha alma. Só depois que este começa a trabalhar é que meus braços, minhas pernas, enfim todo o meu corpo, se põe em movimento, independentemente da minha vontade. Mas se não tenho tempo para botar o motor na minha alma, então não posso dançar (DUNCAN, 1986, pp. 137-138. Grifo nosso).*

Diante da realidade deste século, sem dúvida, a dançarina e professora foi uma revelação, repudiando as regras da dança acadêmica, trouxe uma nova expressão que retomou, de outro modo, a relação homem, natureza e educação. Ela caminhava pelas águas do mar, pisava na terra, rodopiava com o impulso do vento, encontrando nestes elementos uma arte expressionista do movimento. Neste quadro, a dança era uma de suas primeiras inspirações, ganhando notoriedade ao apresentar ao homem que o movimento é uma manifestação pessoal, e

encontra-se num estado de potência em seu ser, mas sempre em relação com o mundo circundante, tanto em seu aspecto trágico ou quanto no harmônico. Trata-se, de fato, de uma interiorização intensa do fora.

Nesta atmosfera, mover-se será inspirado pelas pulsações do mundo circundante, ou qual penetra na alma. Nestes instantes sublimes, de captura do mundo, o corpo compõe movimentos livres e naturais. Isso fez com que Duncan mergulhasse no universo da pesquisa na arte da dança onde se identificou com pensadores, poetas e mestres tais como Jean-Jacques Rousseau, Walt Whitman e Nietzsche. Será que dança a escolheu para dançar?

*Por longos dias e noites inteiras, fiquei metida no atelier, a procurar uma dança que fosse, pelos movimentos do corpo, a expressão divina do espírito humano. Durante horas permanecia de pé, imóvel, com as mãos cruzadas sobre os seios à altura do plexo solar. Minha mãe alarmava-se, vendo-me assim tão quieta, como que em êxtase. Mas eu procurava e acabei por descobrir a mola central de qualquer gesto, o centro da energia motora, o núcleo de que nascem os mais díspares movimentos, o espelho fantasmagórico no qual me apareceu a dança recém-criada. Foi desta descoberta que se originou a teoria em que apoiei a minha escola (...) eu procurava a fonte de expressão espiritual, de onde se irradia pelos canais do corpo – então inundados de luz vibrante – a força centrífuga e refletora da visão do espírito. Depois de muitos meses, quando já aprendera a concentrar toda a minha atenção sobre esse centro único, percebi que, ao ouvir qualquer música, os raios e as vibrações dessa mesma música se dirigiam em ondas para aquela única fonte de luz que estava em mim e onde se refletiam numa visão espiritual. Esta fonte não era o espelho do espírito, mas o espelho da alma, e era, segundo a visão que ela refletia, que eu podia exprimir, sob a forma de dança, as vibrações musicais. Muitas vezes procurei explicar a artistas esta primeira teoria fundamental da minha arte (DUNCAN, 1986, pp. 59-60. Grifo nosso).*

Assim, nas suas idas com seu irmão Raymond ao museu do Louvre em Paris, sutilmente caminhava entre as coleções de artefatos do Egito antigo, da civilização greco-romana, entre as imagens dos movimentos das danças dionisiacas, ficando a admirá-los, não com intenção de assemelhar-se em seus modelos, “mas para aprender com eles a olhar a natureza, para redescobrir, através deles, os movimentos espontâneos da vida” (GARAUDY, 1980). E assim, Raymond, durante vários dias manteve seu olhar fitado nessas cerâmicas, na intenção de desenvolver suas imagens dançantes, saciando o desejo de Isadora de experimentar esses atos de dança. E ainda, nessa conexão com o mundo grego, a jovem sentiu verdadeiro entusiasmo pelos coros e pela dança trágica: na sua concepção de dança, é possível presenciar posturas e discursos atrelados à visibilidade desses elementos constituintes. A isto poderíamos chamar, sem negar a paradoxalidade do termo, uma Dança Livre.

*Isadora no seu desejo de exprimir os sentimentos humanos achou na arte grega os mais belos modelos. Cheia de admiração pelas magníficas figuras dos baixos-relevos, foi nos mesmos que se inspirou. Entretanto, dotada do instinto das descobertas, ela voltou-se para a natureza, origem de todos esses movimentos, e convencida de que é preciso imitar e revivificar a dança grega, achou a sua própria expressão. Se pensa nos gregos, não obedece mais do que a si mesma. O que nos dá, é a sua própria alegria, é a sua própria tristeza. Esquecer o momento que passa e procurar a felicidade —, eis os seus únicos desejos. Mas exprimindo-os de uma maneira tão perfeita, ela também nos desperta aspirações. Diante das obras gregas, que surgem redivivas aos nossos olhos, participamos da sua juventude e uma nova esperança triunfa em nós, e quando ela exprime a submissão ao inevitável, é também sua a resignação que nos vem. A dança de Isadora não é um divertimento, é uma manifestação pessoal, uma obra de arte viva, que nos incita a trabalhar e fecunda dentro de nós as obras a que*

*o destino nos chamou e que haveremos de realizar*  
(DUNCAN, 1986, pp. 65- 66. Grifo nosso).

Enquanto Duncan se expressava com sua túnica vermelha, os pés nus engajados no chão e uma simples cortina azul fazia parte de seu cenário, não se esquecia das crianças, pelo contrário, a convivência frequente com discursos e práticas a fizeram questionar a concepção de educação moderna utilizada constantemente na educação das crianças. Aquela educação tinha seu percurso atrelado a uma proposta fragmentada, que moldava e restringia a liberdade de expressão e participação das crianças na ação pedagógica, oportunizadas/planejadas pelo professor. A estética de vida de Duncan reage a esses processos educativos mais ou menos reguladores e coercitivos. Essas condições educativas sofreram e sofrem determinações que indicam um conceito de infância, questionado desde Nietzsche<sup>6</sup>.

Enquanto buscava inspiração para os seus movimentos, movia-se pelo desejo de inventar uma dança, criar um “movimento”:

O que eu desejava era estudar, prosseguir as minhas pesquisas, criar uma dança e movimentos que ainda não existiam então, e o sonho de uma escola de dança, que me acompanhara desde a infância, já se me tornava uma obsessão (DUNCAN, 1986, p. 115. Grifo nosso).

Nesse sentido, sua proposta baseava-se na ideia de que o professor não seria o modelo do movimento, mas o fomentador de ideias para que a criança descubra o movimento no seu próprio corpo. Defendia que “a criança é o instinto harmonioso, o frescor total; é a argila virgem onde se pode imprimir alegria, vida, natureza. Todas as crianças sabem dançar se as sabemos guiar, e fazê-las entender o que deveria ser a dança” (DUNCAN, 1996, p. 52). Ou mais precisamente:

---

<sup>6</sup> A criança “é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso uma santa afirmação: o espírito quer agora a *sua* vontade, o que perdeu o mundo *quer* alcançar o *seu* mundo. Três transformações do espírito vos mencionei: como o espírito se transformava em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (NIETZSCHE, 2002, p. 37).

*Não me parece fácil explicar estas cousas por meio de palavras. Mas, quando, diante dos meus discípulos, fossem eles os menores, fossem eles os mais humildes, eu lhes dizia: 'Escutem bem a música, mas com a alma. Vocês não estão sentindo que há outra pessoa que desperta dentro de vocês, e que é esta mesma pessoa que faz vocês levantarem a cabeça, mexer com os braços e caminhar para diante, na direção da luz?' – garanto que eles me compreendiam. Este despertar é o primeiro passo para a dança, tal como a entendo (DUNCAN, 1986, p. 60. Grifo nosso).*

Foram-lhes muitos períodos de trabalhos árduos, mas eram portas entreabertas que não ousavam se abrir. Contudo, Isadora Duncan não recuava com as dificuldades econômicas que testavam a consistência de suas ideias. Sendo necessário ocorrer uma Revolução para que o governo da Rússia designasse confiança a essa pensadora. Era primavera de 21. Vê-se, aqui, a dançarina extasiada diante de sua sonhada escola de dança para crianças.

*Supunha deixar atrás de mim, e para sempre, as formas da vida europeia. Acreditava sinceramente que o Estado ideal concebido por Platão, Karl Marx e Lenine tinha agora, por qualquer milagre, sido criado sobre a terra (...) eis o sonho que foi a esperança suprema de todos os grandes artistas; o sonho que Lenine, por magia, transformou em realidade. Entrava agora nesse sonho para que o meu trabalho e a minha vida comesçassem a ser contados dali por diante entre as maravilhas prometidas. Adeus, Velho mundo! Era ao Novo Mundo que eu queria saudar (DUNCAN, 1986, p. 299. Grifo nosso).*

Há, com efeito, uma convergência de fragmentos do Zaratustra, de Nietzsche, e as danças de Isadora Duncan:

*Há sempre o seu quê de loucura no amor; mas também há sempre o seu quê de razão na loucura. E eu, que estou bem com a vida, creio que para*

*saber de felicidade não há como as borboletas e as bolhas de sabão, e o que se lhes assemelhe entre os homens/Ver revoltear essas almas aladas e loucas, encantadoras e buliçosas, é o que arranca a Zaratustra lágrimas e canções/Eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar/Eu aprendi a andar; por conseguinte corro. Eu aprendi a voar, portanto não quero que me empurrem para mudar de lugar/Agora sou leve, agora voo; agora vejo por baixo de mim mesmo, agora salta em mim um Deus (NIETZSCHE, 2004, p. 46. Grifo nosso).*

De fato, a ideia de dança em Nietzsche iria desdobrar-se em outras várias danças...

## 2.4 A DANÇA CRIATIVA E SEUS PARADOXOS



***“Nas escolas onde a arte-educação é fomentada, não objetivamos a perfeição artística ou a criação de espetáculo de danças sensacionais, mas o efeito benéfico da experiência criativa de dança sobre a personalidade do aluno”.***

(MARQUES *apud* LABAN, 1985, pp. 11-12. Grifos nossos).

Rudolf Von Laban, nascido na Bratislava em 1879, ficou conhecido pela sua voracidade intelectual e acuidade perceptiva, tendo-se tornado referência na pesquisa do movimento, com incidência direta em temas relativos ao ensino e aprendizagem da dança. O alcance de suas pesquisas espalhou-se pelo mundo, tendo chegado ao Brasil através, principalmente, de Maria Duschenes.

O ponto de partida de Laban curiosamente foi o que poderíamos chamar de uso equivocado do movimento, bem como os significados (*doxa*) atribuídos que conduziam a formas padronizadas. Quanto à educação, vale pensar na crítica latente de suas propostas ao corpo reprimido por movimentos mecânicos. Laban dedicou longos períodos, positivamente, relacionando o movimento humano com a arte, no sentido de abrir-lhe novas dimensões.

*Rudolf Laban, na Inglaterra, e Margaret H'Doubler, nos Estados Unidos, foram, no início do século XX, as influências mais importantes da criação e difusão dos discursos e práticas da 'dança criativa' em âmbito internacional que até os dias de hoje – resguardadas interpretações regionais – tratam de unificar o ensino de dança para crianças. Embora não tenham trabalhado juntos, as justificativas educacionais destes dois autores são bastante semelhantes no que diz respeito a filosofia e aos objetivos desta modalidade de dança. Tanto o discurso educacional de H'Doubler quanto o de Laban estão profundamente enraizados na filosofia da dança moderna do início do século: os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artística. Em seus respectivos países, o tom maior do movimento modernista foi uma busca da autonomia do sujeito criador. Ou seja, a arte da dança curvou-se sobre ela mesma, construiu-se a partir da preponderância da imaginação, da individualidade e dos processos capazes de adentrar a alma humana e comunicar-se com o universo superior (MARQUES, 1997, p. 4. Grifo nosso).*

Cabe mencionar, a relação entre esta mecânica do movimento e o movimento mecânico que veio à pauta com a revolução industrial e desenvolvimento da indústria moderna. O mergulho no mistério desse tipo de movimento visava aumentar a eficácia do manejo das máquinas, advindos daí um valor educativo do movimento naquilo que concerne à educação dos aprendizes industriais. A questão, parece-nos, era livrar a repetição dos seus vícios e dela extrair um potencial inovador.

*Sabemos hoje que os hábitos dos trabalhadores modernos criam, com frequência, estados mentais prejudiciais, que nossa civilização está inevitavelmente destinada a sofrer, sem encontrar nenhuma forma de compensação* (LABAN, 1990, p. 13. Grifo nosso).

O problema maior na ginástica, por exemplo, separada do movimento diário, era deter-se no aspecto vicioso da repetição e não na possibilidade de diferença. Ou seja, concentrar-se na funcionalidade do movimento – esticar, torcer, dobrar – sem conjugar essas três movimentações. Outra consequência antipedagógica era a imposição do ritmo métrico em detrimento do ritmo pessoal. A contribuição de Laban, nesse sentido, foi ampliar a expressividade corporal, acrescentando dinâmicas secundárias ao movimento, tais como, pressionar, talhar, socar, sacudir, pontuar, deslizar. Isto desaliena o movimento, favorecendo a consciência corporal e o movimento natural. Ele mostrou, assim, que os gestos padronizados limitavam a possibilidade expressiva do ser humano empobrecendo-o e reduzindo a sua sensibilização.

Aplicado nas fábricas, esses novos princípios estético-metodológicos ajudaram na consciência corporal dos operários ao fazê-los compreender e a dosar fatores como energia, espaço, tempo e fluência. Como resultado houve um ajustamento melhor às máquinas, no sentido de dissociar o uso da força de trabalhos pesados e vice-versa.

Muito desta diferenciação e qualificação dos movimentos no que tange ao esforço empregado foi resultado da combinação de fatores pesquisados por Laban: peso, espaço, tempo, fluxo.

*A aprendizagem da nova dança anima o desenvolvimento de uma consciência clara e precisa dos diferentes esforços do movimento, garantindo assim a apreciação e gozo de*



*qualquer dos movimentos de ação, inclusive os mais simples* (LABAN, 1990, p. 15. Grifo nosso).

Observa-se que as técnicas criadas por Laban associam o uso consciente do movimento com uma aprendizagem sistemática, sem que com isso fosse inventada uma dança propriamente dita, mas uma renovação pensada da educação através do movimento. Trazendo essa questão para o problema do nosso interesse, a dança na educação infantil, vemos que as pesquisas de Laban contribuem decisivamente para a produção de “tarefas” ou princípios metodológicos que colaboram para a hipótese de uma dança-invenção:

*O uso prático da nova técnica de dança na educação é variado. O impulso inato das crianças em realizar movimentos similares aos da dança é uma forma inconsciente de descarga e exercício que as introduz no mundo do fluxo do movimento e reforça suas faculdades naturais de expressão. A primeira tarefa da escola é cultivar e concentrar este impulso e fazer com que crianças de grupos mais velhos tomem consciência de alguns dos princípios que governam o movimento. A segunda tarefa da educação, e não menos importante, é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva até a idade de deixar a escola e, no futuro, na vida adulta. Uma terceira tarefa é fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento, onde deve-se seguir dois objetivos: um é ajudar a expressão criativa das crianças, representando danças adequadas aos seus dons naturais e ao grau do seu desenvolvimento; o outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas dirigidas pelo professor (...) a nova técnica de dança procura integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objetivo de suma importância em qualquer forma de educação* (LABAN, 1990, pp. 18-19. Grifo nosso).

Conclui-se daí que se trata, sobretudo, de uma educação potencial, onde o papel do professor é alinhar-se na linha de potência

que parte do impulso natural da criança na direção de um campo aberto de possibilidades ativas. Poderíamos questionar a ideia de “técnica”, utilizada por Laban, ainda na direção da construção de uma síntese ideal, talvez pudéssemos tentar minimizar o espectro de um tecnicismo presente no termo para salientar o seu traço de procedimento, dispositivo.

*O ensino da dança nas escolas deve proporcionar a oportunidade de gozar deste banho refrescante que é pelo menos tão importante quanto à própria natação. Assim como nesta última o instrutor não se limitará a jogar a criança na água mas lhe ensinará uma técnica adequada, assim também o professor de dança procurará um procedimento que permite complementar o impulso natural da criança e ampliar seu raio de ação (LABAN, 1990, p. 26. Grifo nosso).*

Vejamos, a seguir, brevemente, as etapas do método de aprendizagem do movimento para crianças em Laban. Primeiramente, parte-se dos movimentos instintivos do bebê. Cabe ao professor incentivá-lo a empregar suas próprias ideias, sem adequá-las a um padrão adulto. “A correção e o assessoramento formal vêm depois, quando a criança já desenvolveu sua personalidade sem restrições nem inibições e pode entender e apreciar o significado completo daquilo que lhe é solicitado” (*Id.*).

A ênfase neste momento deve ser o corpo como um todo sem formalizações, círculos ou linhas; a ênfase está na expressividade por meio de esforços próprios incentivados pelo professor. Com o crescimento da criança a diferença relacionada à personalidade própria da criança passa a ser considerada, ainda que, saibamos que a tendência a imitar emerge. Isto não deveria ser um problema, cabendo justamente ao professor proporcionar a oportunidade de observação dos outros, com imediata realização do que foi observado, antes que barreiras psicológicas ou normativas se interponham entre a criança e a situação. Sem que se superponham concepções adultas que bloqueiem a naturalidade, o professor poderá abordar elementos como *tempo*, no incentivo à pausa como alternativa à velocidade, o *peso*, no sentido da leveza como alternativa à força, o *espaço*, no sentido de obstáculos

como alternativa ao movimento e *fluxo*, no sentido das direções como alternativa à imaginação espacial pluridirecional.

*A criança pode aprender a reconhecer a estreiteza e a amplitude, e todos os diferentes lugares em torno de seu corpo para onde pode deslocar-se. A aprendizagem da dança, desde suas primeiras etapas, tem como principal interesse ensiná-la a viver, mover-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida, e nisso, o mais importante é o seu próprio fluxo de movimento. Este fluxo se desenvolve com lentidão e, em muitos casos, não chega a bom termo. Se uma criança tem este fluxo, encontra-se em harmonia perfeita com todos os fatores do movimento e está felizmente adaptada à vida, tanto no aspecto físico como mental (LABAN, 1990, p. 28. Grifo nosso).*

A leitura de *Dança Educativa Moderna* de Laban, publicada em 48, produziu várias adaptações, tendo em vista o ensino da dança no ambiente escolar, especialmente na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. De um modo geral, temos, portanto, a partir de Laban, a ideia de uma dança criativa que resiste por definição à dança acadêmica, particularmente ao balé clássico. No Brasil, “dança criativa<sup>7</sup>”, aparece como sinônimo de dança educativa infantil; dança para crianças; dança educacional, entre outros.

Há muitos cursos e oficinas oferecidas voltadas para a iniciação à dança marcadas pelos trabalhos de Laban, os quais extrapolam o âmbito

---

<sup>7</sup> “Os diferentes conceitos que correspondem à dança na educação da criança são apresentados nas seguintes modalidades, ‘no mundo ocidental’, a ‘dança criativa’, ao lado da ‘dança educativa’ ou da ‘dança-educação’, são, quase que consensualmente, aceitas como modalidades similares de *educação para crianças* na área de dança no contexto escolar (Laban, 1985; H'Doubler 1925, 1977; Murray, 1963; Russell, 1965; Tanner, 1975; Fleming, 1981; Redfern, 1982; Stokoe e Harf, 1987; Brikman, 1989; Davies, 1995, entre outros). No Brasil, essa modalidade foi também batizada de ‘expressão corporal’, ‘dança expressiva’, ‘Laban’ ou até mesmo ‘método Laban’. Do mesmo modo que em outras partes do mundo, muitos professores brasileiros acreditam ser possível – e conveniente – trabalhá-la como modalidade de ‘dança’ no currículo escolar, quer nas aulas de Arte, Educação Física ou na Educação Infantil” (MARQUES, 2003 p. 139).

da infância: iniciação à dança criativa, iniciação à dança educativa, jogos e dança para crianças, descobrindo a dança por meio de jogos corporais, criandança, brincandança.

Essas diversas nomeações de diferentes propostas para o trabalho de dança para crianças compreendem um acolhimento dos infantis de suas potencialidades na direção da constituição de sujeitos expressivos. E o conceito de dança criativa é nesse sentido uma concepção articulada. Lembre-se, entretanto, que o seu diferente emprego pelos estudiosos da dança na educação, bem como pelos autores de materiais didáticos, revelam uma maior ou menor percepção do que está envolvido na consciência corporal, caracterizando, em alguns casos, forças contraditórias.

Para Mary Joyce (1991), a dança criativa dispõe de objetivos definidos, tendo como intenção levar a criança a usufruir de seu corpo no espaço como meio de expressão para seus sentimentos e como entretenimento. A autora trata desse tipo como uma linguagem. Através desta, as crianças encontram um *locus* apropriado para conhecer seus corpos, imaginação e possibilidades físicas.

Já para Brehm (2008), o processo de criação da dança criativa ocorre de forma espontânea, onde somos guiados pelos nossos sentimentos e sensações. Essa dança tem ainda abrangência terapêutica e cognitiva, contribuindo para autodisciplina e autoestima. O risco aqui, evidentemente, são as abstrações que escapam da essência criativa, tal como nas expressões “o movimento é natural”, “dança como entretenimento”, “toda criança tem o dom natural para dançar” etc.

Na esteira de Mary Joyce, o que é importante na dança criativa é que o dançarino capture suas forças interiores para fazer enunciados com clareza, de modo que, na dança criativa os enunciados vêm antes da técnica. Para o professor, cabe alcançar o indivíduo naquilo em que ele é um compositor antes do que um jogador, um criador antes do que um *performer*. O objetivo assim da dança criativa é conduzir a criança ao uso criativo dos elementos básicos da dança: “primeiramente elas exploram e experimentam. A seguir elas entendem e controlam. Finalmente, elas usam os elementos para a expressão artística” (JOYCE, 1994).

## 2.5 A DANÇA ESPONTÂNEA E SEUS MODOS DE EXPRESSÃO



***“Dançar espontaneamente é dançar pela alegria de dançar,  
sem nada estabelecido, nada preparado, nada a ser alcançado, feito,  
construído, nada a ser expressado particularmente (...)  
Pureza total e entrega incondicional são a essência da  
dança espontânea”.***

(GELEWSKI, 1990, p. 15. Grifos nossos).

Rolf Gelewski (1990) nasceu na Alemanha, onde estudou na sua juventude música, pintura, poesia e a dança, mas apostou nesta última linguagem artística, desenrolando seus estudos sobre a dança com Mary Wigman e Marianne Vogelsang, na Escola Federal de Dança, em Berlim, durante sete anos.

De 1953 a 1960 foi professor do teatro Metropolitano de Berlim. Em seguida, ele foi convidado pela Universidade Federal da Bahia para assumir a direção da Escola de Dança, atuando também como coreógrafo do Grupo de Dança Contemporânea e ainda Chefe do Departamento de Integração e Educação artística, sendo que substituiu até o ano de 1975 Yanka Rudzka, conhecida pela sua eficiente inserção do curso de dança acadêmica no Brasil. Foi um período de grandes contribuições, elaborando diversos métodos didáticos para o ensino da dança (estudo do espaço, estudo básico de formas, a unidade do espaço), ministrando cursos e palestras, publicando textos e estruturando o Curso de Dança da UFBA, onde criou uma disciplina chamada “Filosofia da Dança”.

Entre 1967 a 1971, Rolf foi convidado pelo Instituto Goethe, em Munique, para uma viagem pelas Filipinas e Índia, onde manteve contato com profissionais que o situaram na sua relação com a dança. Foi na Índia, que encontrou com o pensador e poeta Sri Aurobindo Ashram e com a francesa Mira Alfassa, a qual o influenciou a dançar partindo do impulso interior, o que resultaria numa ação espontânea. Ou seja, quer se trate de uma “mensagem”, um “conteúdo” ou um “sentido”, cria-se “algo unido em si, edificando um todo maior” (GELEWSKI, 1990, p. 15). Esta arte do movimento interior levou-o a uma profunda consciência do corpo.

*Neste processo de auto-descoberta chegaremos a saber que cada um de nós é, basicamente, indivíduo – cada um singular, determinado, com um caminho peculiar seu, com a tarefa de realizar algo único, de contribuir com algo bem particular para o todo. Descobriremos depois que cada um é parte constituinte de uma unidade maior – não apenas indivíduo, mas membro de uma família, de um grupo, de uma nação, membro, sobretudo, da grande família que a humanidade forma e, mais ainda, elemento determinante da evolução universal. E além disso, cada ser humano é ainda*

*potencialmente o Homem – o homem totalmente evoluído, plenamente crescido, vizinho à Luz e Verdade, filho legítimo da Fôrça e Consciência originais, cabendo em si o poder do mais alto Amor e a suprema Harmonia (GELEWSKI, 1973, p. 10. Grifo nosso).*

Para que sua dança adquirisse consistência, Gelewski debruçou seus estudos nos ensinamentos de grandes mestres, tais como Rudolf Von Laban, Mary Wigman, bem como o Yoga integral da Índia. Nessa busca pela totalização do ser, acabou encontrando na dança essa comunhão:

*a dança é a arte, a forma de existir, a forma de ser e de viver que possibilita como nenhuma outra essa entrega, por unir todas as partes fundamentais do ser: físico, vital, mental, interior. Unindo-se, realizam o profundo êxtase da entrega total (GELEWSKI, 1990, p. 13. Grifo nosso).*

Seu método didático é estruturado pela liberdade de criação e disciplina (atenção e prontidão). O intelectual, o vital e o físico colocam-se à disposição da interioridade consciente do dançarino, visando “alcançar a libertação interior, a união com o divino, a exaltação e a elevação do ser humano para os níveis que estão além dele” (*Id.*). Caso contrário, estaremos sempre representando algo que não somos.

*Nosso corpo, que integra em si o corpo mental, o corpo vital, além do próprio corpo material, é regido pela presença central do núcleo. Este cerne ou ser psíquico, ser essencial, divino, espiritual, a alma, ou seja, a presença de uma energia, harmonia, luz, força, conhecimento, faz com que as partes frequentemente conflitantes de nosso ser – cada uma delas desenvolve um ego por si – se unam e, juntas, formem uma unidade, uma harmonia, um só ser. Se esse centro está ativo, todo o movimento do corpo é harmonioso a cada momento; o centro está presente em sua totalidade, em todas as partes, como que distribuído por igual (GELEWSKI, 1990, p. 18. Grifo nosso).*

Foi em 1971, que Rolf Gelewski fundou a Casa Sri Aurobindo (Associação Civil sem fins lucrativos, de caráter cultural, filosófico e de desenvolvimento espiritual), onde desenvolveu um grande acervo de publicações. Sua intenção seria trazer um novo olhar sobre a dança no campo da educação, lançando, com perspicácia em seus trabalhos, ideias como a conscientização, aliada ao desenvolvimento do corpo, histórias e jogos criativos para crianças e adultos, como também cursos sobre a proposta da movimentação espontânea.

Com que frequência, nos últimos tempos, estamos procurando viver o que nos constitui, dar vez e voz para si próprio? Muitas vezes, parece que somos indiferentes conosco, temos medo de nos olhar dentro – e nosso corpo parece uma barreira enrijecida, diante do outro. Como podemos desnudar a nossa percepção?

*A primeira coisa, que é bem clara e bem óbvia, é que o físico, o corpo, a parte material do dançarino, é seu instrumento fundamental. É a condição elementar para a vivência de qualquer expressão, manifestação e revelação através do movimento e da forma, em termos de tempo e espaço. Esta parte material ou física não é um mecanismo morto: é animada e levada ao movimento por uma grande energia de vida. E essa energia não se restringe apenas a uma ação primitiva exercida sobre o físico, mas são despertados, através dela, a sensibilidade, a emoção, o sentimento, a paixão. E promove tanto o envolvimento quanto a expressão, é geradora de movimento e intensidade em qualquer nível. Podemos dizer que quanto mais ricamente dotado de vitalidade for um dançarino, tanto mais comunicativos e fascinantes serão seus movimentos e mais versáteis e fortes suas expressões. Agora, temos o terceiro, o último elemento: para que não haja um movimentar-se apenas instintivo no nível de criatura, (...) a mente tem que entrar – organizando, sugerindo, observando, avaliando, preferindo, rejeitando, corrigindo, etc... (GELEWSKI, 1990, pp. 13-14. Grifo nosso).*



Os anos 60 e 70 foram um marco na vida de Rolf, uma época onde a dança moderna não era divulgada no Brasil, isso fez com que ele se debruçasse sobre essa ideia, conseguindo proporcionar vivências esclarecedoras para artistas iniciantes. Como podemos fazer para conseguir aproximar a arte de nossas conexões, superfícies e finalmente conseguir vir à tona a atividade de criação? Será passível de perpassar esta arte dançante pelos diversos espaços coletivos, quando partimos do princípio de uma obra desmaterializada no corpo?

*É preciso lembrar também o poder da dança grupal. A dança, embora seja uma expressão do ser humano como indivíduo, tem um indescritível poder para unir os homens. Com o fascínio exercido pela junção de música, movimento e energia vital, a penetração do som em nosso interior e a resposta do corpo a esta energia vital são coisas que são misteriosas mesmo, mas estão entre as experiências mais fortes do ser humano, e as mais totais. O fato das pessoas experimentarem isto juntas, e em conjunto praticarem essa comunhão com o mais alto e o mais profundo, cria condições para o abandono de si que é a finalidade do ser religioso e que favorece extremamente o transporte para o estado de uma supraconsciência, de um supra-ser. Como digo, não só em termos individuais, mas mesmo de grupo (GELEWSKI, 1990, p. 13. Grifo nosso).*

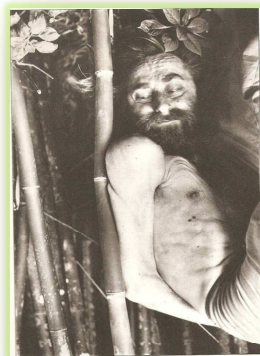
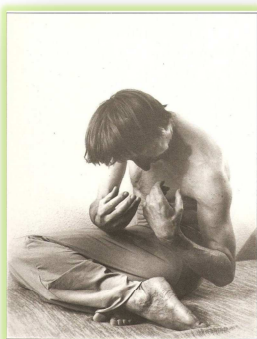
Pode-se questionar conceitos como centralidade, totalidade e idealidade que perpassam o pensamento de Rolf Gelewski, mas a ideia de uma espontaneidade que quebra a barreira do *a priori*, bem como a base filosófica do ato criativo, fazem daquele uma matriz importante para a educação em dança voltada para a infância.

Entre os métodos que destacamos para serem associados a uma prática docente, visando o ensino de *improvisação estruturada* em dança, está a ideia de um movimento estruturado, que vai do mais simples ao mais complexo, e daí para os mais livres, permitindo ao dançarino a experimentação de suas potencialidades tanto de movimentação como expressão de seu corpo; e a *improvisação livre*, que parte da premissa que o dançarino, num primeiro momento, passa por um processo de contenção de suas possibilidades expressivas, para,

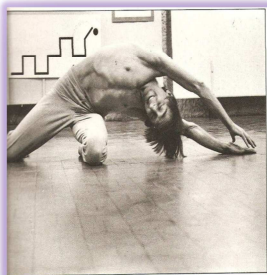
em seguida, ter a possibilidade de usufruir de experiências de improvisação estruturada, visando potencializar o vocabulário de seus movimentos. Contudo, a mira sempre é a liberdade necessária à improvisação numa perspectiva livre:

*Hoje, no momento em que o mundo está, só é concebível o dançarino que com todo seu ser, natureza e consciência, se esforça e se doa a fim de realizar um trabalho integral e integrado. A relação consciente de movimento e música tem muitas possibilidades. Abrange desde o cumprimento exato, fiel e minucioso dos detalhes musicais, através da dança, até a inteira liberdade desta ante a música. Não se trata de ignorar estrutura e expressão musical, mas de responder a estas com inteira liberdade e espontaneidade. (É neste último caso que se inclui também a resposta do silêncio: tanto a música tocando e o dançarino silenciando, se imobilizando, quanto a dança se realizando antes da música, depois dela ou durante suas pausas – preparando, continuando ou completando, assim, a vida sonora) (...) Como a própria música é energia, e como nosso corpo é totalmente regido pela energia, só existindo a partir dela, então a ligação, o entremear-se, a fusão de corpo e som, movimento e melodia, ritmo, espaço e harmonia, é um dos êxtases, um dos mais altos e mais felizes momentos da dança (GELEWSKI, 1990, p. 14. Grifo nosso).*

Seria utópico enveredarmos por um conhecimento do ser que nos permita comunicar uns com os outros através da dança como linguagem e concebermos que estamos sendo compreendidos?



*“Não procuro expressar algo puramente humano, emoções, ideias – o que, porém, pode ocorrer e ocorre de fato – mas me deixo, no momento da dança, levar por aquilo que é despertado em mim. Entrego-me sem ressalvas! Recentemente alguém me disse: - Bom, quando você dança você se apaga como mente, como crítico de si, e vai para o inferno, para o céu ou seja lá para onde for, levado pela dança. Posso confirmar isso plenamente... então, tudo se forma de modo espontâneo, é como integrar-se de novo e de novo totalizar-se e ser novamente o Todo” (GELEWSKI, 1990, p. 15. Grifos nossos).*



Fotos: Rolf Gelewski, 1990.

## 2.6 A DANÇA IMPROVISACÃO E SEUS MÉTODOS

*Uma verdade que comprovamos na prática em nossa vida é que não sabemos nem podemos saber o que vai acontecer no dia ou no minuto seguinte. O inesperado nos aguarda a cada esquina e a cada respiração. O futuro é um mistério que se renova perpetuamente. Quanto mais vivemos e conhecemos, maior é esse mistério. Quando nos livramos das ideias preconcebidas que nos cegam, somos virtualmente impulsionados por cada circunstância a viver o momento presente: o presente, o presente total, e nada mais que o presente. É esse estado mental que a improvisação nos ensina e fortalece em nós, um estado de mente em que o aqui-e-agora não é apenas uma ideia, mas uma questão de vida ou morte, a partir da qual podemos aprender a confiar – a acreditar que o mundo é uma perpétua surpresa em perpétuo movimento. E um perpétuo convite à criação (NACHMANOVITCH, 1993, p. 31. Grifo nosso).*

O que vem a ser uma dança improvisação? Ou ainda, como situar tal categoria entre outras modalidades de dança? Ela estaria nas outras como uma possibilidade constitutiva? De que modo a dança improvisada poderá intervir nos espaços de educação? Talvez devêssemos investigar as experimentações que podemos realizar com essa dança, mas partindo do olhar de um de seus proponentes: Stephen Nachmanovitch, violinista que entrecruza música e dança sob o viés do improviso.

A ideia de improvisação aqui se realiza através de proposições temáticas para o conhecimento prévio do perfil do grupo, facultando, porém, modificações no momento exato de execução. Neste evento, não poderia haver resistência por parte do professor, o qual deveria desenvolver uma sensibilidade assimilativa. Para tanto, é necessário um conhecimento prévio das pessoas e os diferentes processos de conscientização de seu corpo. O problema é relacionar pessoas com desenvoltura com outras com corpos reprimidos, mas isso é uma questão

de tempo, algo que precisa ser construído na parceria, na dinâmica dos objetos, a fim de criarmos um processo de improvisação intersubjetivo.

Na improvisação, contamos com experiências que nos oferecem subsídios para que possamos aos poucos experimentar as possibilidades de nosso corpo, seja na improvisação com todo o corpo, seja na capacidade de produzir uma educação estética, mediante a não submissão a valores impostos socialmente.

Na improvisação, o sujeito da expressão pode fazer uso de instrumentos ou não, contudo, é imprescindível a relação que ele estabelece com os demais indivíduos que fazem parte do espaço. Ou seja, podemos compreender que a improvisação disponibiliza em seus princípios a possibilidade de inserção do sujeito numa proposta crítica e criativa, evitando-se o envolvimento em um planejamento delineado previamente, em movimentos pré-estabelecidos. Substitui-se na execução técnicas de controle pela espontaneidade. A improvisação, portanto, remete-nos antes a aspectos lúdico-criativos do que a jogos formalizadores:

*Brincar é libertar-se de restrições arbitrárias e expandir o próprio campo de ação. A brincadeira possibilita uma maior riqueza de reações e melhora nossa capacidade de adaptação. Esse é o valor evolucionário da diversão – ela nos torna mais flexíveis. Ao reinterpretar a realidade e criar coisas novas, nos protegemos contra a rigidez. A brincadeira nos permite reorganizar nossas capacidades e nossa verdadeira identidade, de forma que possamos utilizá-las de maneiras inesperadas. ‘Brincar’ é diferente de ‘jogar’. Brincar é ter espírito livre para explorar, ser e fazer por puro prazer. O jogo é uma atividade definida por um conjunto de regras (...). A brincadeira é uma atitude, uma disposição, uma maneira de fazer as coisas, ao passo que o jogo é uma atividade definida por regras (...)* (NACHMANOVITCH, 1993, p. 50. Grifo nosso).

Para Nachmanovitch (1993), a improvisação envolve uma excitação maior, uma comunhão espiritual. Trata-se de uma liberdade que demanda um rigor. A improvisação como processo autocriador relaciona-se a outros tipos de criatividade, é uma aventura. De certo

modo, na improvisação, entendida como criação espontânea, expressa-se algo que já estaria originalmente em nós, sendo esta atividade criativa resultado de um desbloqueio daqueles obstáculos que impedem um fluxo natural:

*(...) improvisamos quando seguimos o fluir do tempo e o desdobrar de nossa consciência, e não um roteiro predeterminado ou uma receita. Na criação da obra de arte, há dois momentos distintos: o momento da inspiração, em que a intuição de beleza ou verdade chega ao artista, e a luta, geralmente difícil, para manter a inspiração (...) (NACHMANOVITCH, 1993, p. 27. Grifo nosso).*

O ato criativo envolve um equilíbrio entre tradição e liberdade pessoal, entre fidelidade aos seus princípios e abertura para mudanças. A aventura e a liberdade inerente à improvisação produzem como efeito a quebra de moldes e modelos inibidores da vida. Desta abertura para o inesperado e para o desconhecido emergem a alegria, a poesia, a invenção e o humor. Porém, nada mais falacioso que a premissa de que a improvisação seja qualquer coisa:

*Muitas vezes se imagina que na improvisação se pode fazer qualquer coisa. Mas ausência de planejamento não significa necessariamente que o trabalho seja feito ao acaso e arbitrariamente. A improvisação tem suas regras, mesmo que essas regras não sejam fixadas a priori. Quando somos totalmente fiéis à nossa individualidade, estamos na verdade seguindo um esquema bastante intrincado. Esse tipo de liberdade é o oposto de ‘qualquer coisa’. Nós nos conduzimos de acordo com regras inerentes à nossa natureza (...). Além dessa longa história, temos algo mais a recorrer: o diálogo com o Ser – um diálogo que não se estabelece apenas com o passado, mas com o futuro, com o ambiente, e com o divino que existe dentro de nós (NACHMANOVITCH, 1993, p. 34. Grifo nosso).*

Vemos, então, que a improvisação implica princípios e intuição. Implica mesmo uma estrutura autocriadora: “a improvisação é a intuição em ação, uma maneira de descobrir a musa e aprender a responder ao seu chamado” (*Ibid.*, p. 47). Seguir o fluxo da livre criação é uma questão de opções que se transformarão em imagens, e estas, em novas opções. “Sendo uma experiência prazerosa e divertida, a improvisação é a redescoberta do espírito selvagem que existe em cada um de nós, o reencontro com a nossa alma infantil” (*Ibid.*, p. 53).

A improvisação como desafio do informe significa usar as formas e limitações existentes como maneira de superá-las. A forma pode se tornar veículo para liberdade, ou seja, para novas formas. A improvisação entendida como composição, envolve a intensidade de cada momento conduzindo-nos ao próximo.

*Por que essa onda de emoção? Creio que são lágrimas de reconhecimento; na luta para fazer com que um novo sentimento e uma nova forma se encaixem, descubro que pus a nu um sentimento muito antigo, algo que sempre esteve comigo, mas que nunca tinha vindo à tona. Ajustar a forma ao sentimento, redizer e retrabalhar o poema muitas vezes, evoca aspectos do sentimento em que eu jamais teria pensado se o tivesse expressado sem nenhuma forma (NACHMANOVITCH, 1993, p. 104. Grifo nosso).*

A aventura da improvisação na vida e na arte, por fim, é uma questão de redescobrir a livre expressão, liberar a criatividade, ser fiel a própria verdade.

## 2.7 A DANÇA SEM FINALIDADE

Entre os vários modos de expressão da dança, cabe indagar qual deles acena, conforme os signos da arte, para uma desfuncionalização do ato criador, para o seu caráter de autoprodução, sem um *telos* fundador ou mesmo objetivo final. Ou seja, postulamos um estágio onde a dança não possui uma finalidade, a não ser a sua fruição; nenhum limite a não ser um infinito *phylum* criador, ou seja, a dança como finalidade sem fim. Seguindo uma perspectiva pedagógica.

Foi Georges Bataille (1975) quem propiciou o deslocamento dessa ideia para o campo da arte, em “A Noção de Despesa”, pensar que o mundo em que vivemos está consagrado à perda e que a sobrevivência das sociedades só é possível ao preço de despesas improdutivas.

A ideia de um mundo pacífico, ordenado pela necessidade de produzir e conservar, seria apenas uma ilusão cômoda. Suas fontes são heterodoxas:

*(...) grande número de fenômenos sociais, políticos, econômicos, estéticos: o luxo, os jogos, os espetáculos, os cultos, a atividade sexual desviada da finalidade genital, as artes, a poesia no sentido estrito do termo são manifestações da despesa improdutiva. Essa concepção fornece inclusive uma primeira base de interpretação da história das civilizações (PIEL apud BATAILLE, 1975, p. 17. Grifo nosso).*

A vida humana não poderia ser limitada a sistemas fechados. É somente no déficit dos sistemas que a vida começa. O que ela admite de ordem de reserva só tem sentido a partir do momento que as

*forças ordenadas e reservadas se liberam e se perdem para fins que não podem ser sujeitados a nada de que seja possível prestar contas. É somente através de uma tal insubordinação, mesmo miserável, que a espécie humana deixa de estar isolada no esplendor sem condição das coisas materiais (BATAILLE, 1975, p. 17. Grifo nosso).*

Assim como o sol dá sem nunca receber:

*É sempre a noção de excesso que está na base dessa construção (...) sempre há excesso, porque a irradiação solar, que está na origem de todo crescimento, é dada sem contrapartida: ‘O sol dá sem nunca receber’; há então necessariamente acumulação de uma energia que só pode ser desperdiçada na exuberância e na ebulição (BATAILLE, 1975, p. 19. Grifo nosso).*



Bataille toca assim na moral moderna do consumo que determina o homem da conservação e da reserva, deslocando para o nosso tempo, da facilidade infinita de consumo, a ideia da dispensa pura, excessiva, inadequada e inútil. Interessa-nos, sobretudo, essa perspectiva da gratuidade do movimento para pensar uma dança inventiva, descompromissada ante a lógica do consumo e da reprodução.

Trata-se, com efeito, de saber como utilizar o excedente da história civilizacional: “Não existe, com efeito, qualquer meio correto, tendo em vista o conjunto mais ou menos divergente das concepções atuais, que permita definir o que é útil aos homens” (*Ibid.*, p. 27). Ou seja, subrecipitadamente, o que está posto é a ideia do prazer moderado que advém da utilidade (aquisição e conservação dos bens) e o prazer desregrado ou jogado: “a esse respeito, é triste dizer que a *humanidade consciente permaneceu menor*: ela se reconhece o direito de adquirir, de conservar ou de consumir racionalmente, mas exclui, em princípio, a *despesa improdutiva*” (*Ibid.*, p. 29).

Vale lembrar a famosa divisão que Bataille faz sobre o consumo, entendendo-o no escopo do uso do mínimo necessário para a conservação da vida e para o prosseguimento da atividade produtiva e do outro, por ele retomado, das despesas ditas improdutivas:

*o luxo, os enterros, as guerras, os cultos, as construções de monumentos suntuários, os jogos, os espetáculos, as artes, a atividade sexual perversa (isto é, desviada da finalidade genital) representam atividades que, pelo menos nas condições primitivas, têm em si mesmas seu fim* (BATAILLE, 1975, p. 30. Grifo nosso).

Nessa estranha concepção de *despesa*, o que é enfatizado, é a *perda*, a qual vincula aspectos criativos, de improvisação, da dança. Seria o caso de adicionar a uma arte facilmente carregada de significações exteriores como a dança e a música, a categoria da despesa simbólica própria dos locais para cerimônias ou espetáculos.

No tocante à produção e à aquisição, a relação imediata é de um fim ou uma finalidade, sendo a ausência de finalidade uma linha de fuga em relação a sistemas fechados: “os miseráveis não têm outro meio de entrar no círculo do poder senão pela destruição revolucionária das

classes que o ocupam, isto é, uma despesa social sanguinolenta e de modo algum limitada” (BATAILLE, 1975, p. 33).

Bataille trata esses impulsos ilógicos e irresistíveis que marcam os estados da invenção como estados de excitação, como se fossem estados tóxicos vinculados a uma ideia de dispensa inútil ou perda. Trata-se em última análise do jogo qualitativo da matéria, definido por uma diferença não lógica, que dá acesso a uma função insubordinada.

Uma aproximação possível entre despesa inútil e a arte é o pensamento em dança do bailarino e coreógrafo norte-americano Mercê Cunningham, ele desenvolveu uma técnica coreográfica que rompeu com os princípios das linguagens precedentes, cujos alicerces estavam embasados em propostas referenciadas por sequências orgânicas e expressão de emoções.

*O coreógrafo Mercê Cunningham efetuou uma ruptura radical com relação aos princípios miméticos presentes tanto no balé clássico quanto na dança moderna, vinculados ao paradigma representacional, à narratividade e a uma concepção orgânica do corpo. A dança criada por Cunningham é investigada a partir de conceitos fundamentais da filosofia deleuzeana, tais como a teoria das séries, o evento, o virtual e o plano de imanência* (GIL, 1999, p. 1. Grifo nosso)<sup>8</sup>.

Para Cunningham (2004), o movimento não surgiria da interioridade ou de uma dependência exterior à música, já que essa fundamentava uma alteridade estética dialógica, com os bailarinos, muitas vezes, mantendo com ela contato apenas na hora da apresentação.

*Para Cunningham, o bailarino deve fazer silêncio no seu corpo. Deve suspender nele todo o movimento concreto, sensorial, carnal a fim de criar o máximo de intensidade de um outro movimento, na origem da mais vasta possibilidade de criação de formas. Só o silêncio ou o vazio*

---

<sup>8</sup> GIL, José. O Corpo Bailarino. Apresentado no ‘Seminário sobre Gilles Deleuze e Félix Guattari’ na Universidade de Columbia, Nova Iorque, em abril de 1999.

*permite a concentração mais extrema de energia, energia não-codificada, preparando-a todavia para escorrer-se nos fluxos corporais* (GIL, 2004, p. 16. Grifo nosso).

A base de seu método é alicerçada por uma técnica do acaso, já que para o coreógrafo, seria possível desenvolver uma proposta de dança somente com o movimento puro sem recorrer a referências exteriores (daí a sua crítica à representação), e ainda oferece total autonomia ao corpo, favorecendo a produção de movimentos sem uma continuidade necessária.

*Os efeitos da adoção do acaso como método coreográfico vão em todas as direções: deixando de ser finalizado, o movimento já não parte de um centro intencional, quer dizer, de um sujeito que tem sentimentos pessoais e que quer exprimi-los de uma certa maneira. De fato, é a própria noção de sujeito (ou de “corpo-sujeito”) que tende a desaparecer* (GIL, 2004, p. 29. Grifo nosso).

Do corpo não era exigida uma integração entre as suas partes, questionando assim a ideia de uma totalidade. Tal concepção crítica do movimento deu-se, evidentemente, pela digestão das linguagens precedentes.

*Todos conhecem os traços gerais da coreografia de Cunningham: a recusa das formas expressivas, o descentramento do espaço cênico, a independência da música e dos movimentos, a introdução do acaso na coreografia, etc. Todos estes traços obedecem a uma mesma lógica cujo princípio é tornar possível o movimento por si, sem referências exteriores. Tratava-se, para Cunningham, de acabar com o mimetismo dos gestos dançados: mimetismo das ‘figuras’, mimetismo do espaço cênico que reproduzia ou simboliza o espaço exterior e, inclusive, uma espécie de mimetismo do interior, uma vez que se considerava que o corpo traduzia as emoções de um sujeito ou de um grupo* (GIL, 2004, pp. 27-28. Grifo nosso).

Na sua linguagem coreográfica, o movimento dançado acontece no próprio movimento, nesse momento é preciso que o bailarino esteja concentrado somente no movimento, em suas articulações e nas suas energias. Nisto concentra-se a sua gramática, ou seja, o corpo e suas razões comanda a consciência. Ao esvaziar a dança dos seus referentes, Cunningham cria um vazio, incessantemente ocupado por uma nova linguagem.

*Este momento marca o ponto de equilíbrio virtual, o ponto zero do esforço: o Grande Vazio surge no instante em que as forças físicas deixam de agir de maneira autônoma; o bailarino já não conta senão com esta consciência do corpo cujo controle não possui e que no entanto constitui todo o seu domínio do movimento. Perante o vazio, está só, de uma solidão que o arranca para fora de si. Está só e fora de si. O seu gesto vai na direção dos outros corpos. Como dançar esse gesto? Como fazer? 'Fazendo-o', diz Cunningham (GIL, 2004, p. 25. Grifo nosso).*

A criação de vacúolos de tempo entre os movimentos corporais indica que, no mesmo instante em que o bailarino está desenvolvendo uma coreografia, ocorre um desprendimento entre os movimentos desenvolvidos, gestos divergentes. Cria-se um plano de imanência, que proporciona a convergência entre o pensamento e as questões referentes ao corpo, e, assim, surgem outras possibilidades para o fluxo de movimentos. A dança desenrola-se naquele plano de imanência.

Com isso, acredito que uma possível alternativa para os problemas que estamos vivenciando, será inserir na formação docente dos profissionais da educação da infância uma reflexão sobre o corpo, a dança, prescindindo dos ranços impregnados, estanques e reprodutivos, e suscitando experiências de problematização, invenção de acontecimentos, operando processos imediatos de criação. Enfim, é importante desvendarmos as diferentes linguagens da dança que surgem em nossas idas e vindas, então fica como questão se será possível desenvolver esse trabalho com as crianças, com o horizonte de expropriação dos referentes? Teríamos um encontro com a máquina de abstração da infância, com a sua lógica transformacional, metafórmica e

imane? Seria, portanto, uma dança sem finalidade a dança mais “natural” para as crianças, visto que mais próxima do seu universo onírico, fantasioso e combinatório?

Para concluir, vale retomar, os aspectos do pensamento de Mercê Cunningham (2004) que poderiam compor um trabalho de dança-invenção na educação da infância, particularmente num sentido da criação de movimentos a partir da ruptura dos modelos de coordenação física memorizados. Uma questão antirrepresentacional aqui seria como abrir o corpo a outros movimentos possíveis poucos explorados numa concepção orgânica do corpo como totalidade finalizada. Um efeito desta premissa é a erupção de uma série de movimentos desconectados que pulsam juntos no corpo. Uma técnica a isto relacionada é a transferência do equilíbrio no corpo, permitindo um movimento em qualquer direção em qualquer combinação de tempo. A beleza de uma dança-invenção seria justamente libertar o movimento de qualquer motivação (sentimentos ou representações), que não o próprio movimento, a exemplo dos signos da arte em oposição aos signos materiais e sensíveis.

Ainda assim, em Cunningham (2004), resto crítico de sua dança acaba resultando numa linguagem. Esse é um caso de uma nova linguagem estética que se instala na negação de uma dada tradição, movimento estético de destruição e construção, fundamental para o dança-pensamento de Cunningham. Este foi um paradoxo que o trabalho de invenção do coreógrafo teve que enfrentar, como sair radicalmente do antigo sem sair do seu domínio estético. Ou seja, como produzir uma unidade metalinguística que se transforme em uma linguagem nova sem outro referente além de si próprio. Uma resposta possível seria que: “à medida que Cunningham decompõe articulando, elimina os movimentos expressivos e miméticos. Ao mesmo tempo, a energia anteriormente reservada à representação é canalizada para o movimento puro, em si” (GIL, 2004, p. 34). A ideia, portanto, é desprender o movimento uns dos outros, preenchendo um tempo arbitrário.

Temos que o esvaziamento e o preenchimento dos movimentos (destruição e construção de uma nova linguagem) implicam a formação de um plano de imanência, com a nova fluência formam um só todo entre pensamentos e ações do corpo. Se há uma unidade, ela compõe-se de um movimento virtual, sendo vazia de um movimento atual. O corpo de um bailarino seria composto de uma multiplicidade de corpos virtuais. Daí a ideia da insinuação de um monstro no ato de invenção

desta dança. É este corpo virtual que garante a continuidade dos gestos e movimentos: nada de efêmero. Independente dos gestos, mas existindo através deles, numa coexistência de todos os movimentos, pensamento e movimento.

*Cunningham quer a imanência: para ele, o sentido não é transcendente ao movimento e à vida. O sentido do movimento é o próprio movimento do sentido. É por isso que, como ele afirma, 'de qualquer maneira, todo o movimento é por si próprio expressivo' (GIL, 2004, p. 44. Grifo nosso).*

## 2.8 RECOLHENDO OS RESTOS: POR UMA DANÇA-INVENÇÃO

*É nesse sentido que o devir, como força inventiva, é uma ética e estética por vir, nutrida do amor ao desconhecido. Um amor ao sofrimento que diz sim à vida; um amor ao sofrimento que diz sim à alegria. Eis por que o devir é afirmativo, e o Super-homem, invenção filosófica, ética e literária de Nietzsche, ama o sofrimento, pois tem sede do desconhecido. Um amor ao sofrimento que é acontecimento, e que faz com que o homem seja digno daquilo que a ele acontece (LINS, 2009, p. 15. Grifo nosso).*

Gianni Rodari há muito já nos lembrava que “... escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituem até agora as características do modelo escolar o mais cômodo e maleável” (1982). O trabalho com dança para crianças, quando ocorre, já que em termos gerais ele é raro, relaciona-se com a observação do crítico e ficcionista italiano. Via de regra, através de danças folclóricas ou através do balé, ambas as modalidades marcadas por modelos físicos de formação, conforme comentávamos. É cômodo porque não exige pensamento, já que pensar é criar; é maleável, porque se organiza hierarquicamente, por níveis e modelos. Sua lógica exclui o não sentido, a não finalidade, a invenção pura. Rodari também nos lembrava que o pensamento criativo

é uma arma formadora de transformadores do mundo, há ação pedagógica eficaz quando privilegiamos a criação e a criatividade. Nesse sentido, a força coletiva de imaginários singulares seriam elementos potentes para mover as mudanças necessárias.

*Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfsões, as taboas [(planta aquática)] e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar (RODARI, 1982, p. 14. Grifo nosso).*

À palavra mágica do acaso, poderíamos relacionar movimento mágico do acaso, dentro daquela dinâmica do plano de imanência da dança, que produz a si mesmo; à provocação realizada por outras palavras, poderíamos relacionar o outro movimento que solicita a relação. Ora, a imaginação é a própria mente e as suas interações. Tal é o caso do apreço que a experiência infantil revela pelos acontecimentos incompreensíveis, pelos objetos misteriosos e pelas figuras indecifráveis, com o conhecimento se dando pela surpresa num método lúdico e desinteressado. Seria o caso de pensarmos as funções fabulísticas que os movimentos do acaso e do imprevisto produzem numa dança-invenção. Nesse sentido, Rodari questiona a função do limite:

*E não vejo utilidade em estabelecer limites à liberdade do jogo, o que equivaleria a negar sua função formativa e cognoscitiva. A fantasia não é um 'lobo mau' do qual se deve ter medo, ou um crime para se acompanhar com um cuidadoso patrulhamento. Cabe a mim, de vez em quando, perceber se a criança, em um dado momento do seu interesse pelas coisas, deseja 'informações sobre a torneira' ou se quer 'brincar com a torneira', para obter a seu modo informações que lhe sejam úteis. (1982, p. 88. Grifo nosso.)*

O papel do professor não seria nem de um mediador, nem de um modelo: a criança é que comanda seus movimentos. A imaginação é um instrumento para as articulações entre os diversos segmentos expressivos. O trabalho com fábulas nesse sentido serviria para as crianças conhecerem a própria estrutura da sua imaginação.

*A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana...* (RODARI, 1982, p. 139. Grifo nosso).

Assim, a criatividade diferencia-se da mera imaginação,

*‘Criatividade’ é sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo* (RODARI, 1982, p. 140. Grifo nosso).

Nesse quadro, o professor torna-se um produtor da criatividade, não é mais o transmissor de um saber pronto, um domesticador. Ele também se expõe à invenção do movimento.

A hipótese desta pesquisa, portanto, não é criar mais uma modalidade de dança com uma metodologia correspondente, mas é colher (= ler) as várias rupturas das formas de danças propostas, ao longo, particularmente no século XX (ruptura de rupturas), *os restos*, aquilo que restou sobre o sulco da terra, as marcas ausentes-presentes, a fim de formularmos um pensamento heterogeneamente composto na qual chamamos aqui, provisoriamente, de dança-invenção. Tal pensamento evidentemente prático é aberto para as experiências infinitas



da educação para a infância e dialoga com o pensamento de Gilles Deleuze, sendo atravessado por alguns conceitos constantes, tais como, criação, alteridade, devir, improvisação, acontecimento, virtual, imanência, invenção.

Com efeito, a ideia de invenção remonta à afirmação nietzschiana: “a realidade do tempo é a afirmação de uma virtualidade que se realiza, e para a qual realizar-se é inventar” (DELEUZE, 2004, p. 32). Fica posto que a invenção é uma produção do pensamento que se instala num devir das coisas. Pensar a dança como invenção na educação, implica uma atividade intensamente produtiva, onde se favorece o gênio da criança naquilo em que como artista de sua própria existência, ela produz matéria com a sua imaginação, sendo levada a uma função livre criadora; ao mesmo tempo, ela forma, ajustando a sua imaginação liberada ao seu entendimento indeterminado.

Se houvesse um método de invenção, ele seria essencialmente analítico. Se se trata de encontrar um problema, antes que resolvê-lo, temos que colocar o problema: não é simplesmente descobrir, é inventar. Diz Deleuze (1999, p. 9): “a descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem. A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo”. Inventar é seguir um princípio da natureza, já que “o homem é uma espécie inventiva” (DELEUZE, 2001, p. 20). A invenção é uma reação produtiva, portanto.

*O sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos, distintos (...). Crer é inferir de uma parte da natureza uma outra parte, não dada. E inventar é distinguir poderes, é constituir totalidades funcionais, totalidades que tampouco estão dadas na natureza (Ibid., p. 77. Grifo nosso).*

O próprio agenciamento coletivo, entendido como conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo é uma verdadeira invenção. Nesse sentido, a invenção é a potência do homem comum, especialmente se pensarmos que qualquer variação mínima é uma invenção e podem ensejar outras invenções e imitações. O laço social é assim uma economia afetiva que constitui subjetividades a partir de

forças vivas. A invenção é uma força viva: a uma força invenção que diz *isto significa*.

Em educação importa considerar que “todos e qualquer detêm a força de invenção, a força-invenção, cada cérebro-corpo é fonte de valor, cada parte da rede pode tornar-se vetor de autovalorização” (NIETZSCHE; DELEUZE, 2002, p. 256). Na dança-invenção, como numa rede de afetações que envolvem os poderes de afetar e ser afetado, há a possibilidade de constituirmos uma comunalidade expansiva por meio do movimento do corpo. Politicamente acefálica, a dança-invenção apresenta-se como um possível. Faz-se necessário o professor se questionar, de que maneira costumo interagir com as crianças? E quais as aberturas que possibilito nas diferentes situações do cotidiano? O que pode um corpo inventivo? O que pode uma dança inventiva dançar neste corpo?

### 3 NOVOS PARADIGMAS PARA A IDEIA DE INFÂNCIA

*(...) consiste em pensar a criança do ponto de vista da experiência de um encontro intensivo. Essa experiência é marcada por uma involução à nossa essência singular, isto é, ao grau de potência que nos caracteriza. A criança torna visível o caminho dessa involução ao estado intensivo em que a própria vida se deixa tomar por entretempos, por vibrações que suspendem nosso mero encadeamento extensivo, espacial e cronológico nos estados de coisas (LINS, 2009, p. 75. Grifo nosso).*

A ideia de uma dança-invenção está intensamente relacionada à ideia de devir que vem de Heráclito passa por Nietzsche e encontra em Deleuze sua formulação mais potente e política: “O devir, no sentido verbal e não substancial, é um processo que implica uma metamorfose como encontro instantâneo de séries de pontos virtuais que caracterizam todo objeto ou *ser em devir*” (*Ibid.*, p. 12).

Tal ideia privilegia, sobretudo, a partir do devir inocência de Nietzsche, o devir-criança, não no sentido cronológico que o termo supõe, mas como um ser no grau zero da existência, no momento em que algo se diferencia de si mesmo.

A in-fância, como nos lembra Agamben,

*não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem. (2005, p. 10. Grifo nosso)*

Fica posto que a infância aqui marca um limite e anuncia uma potência necessária para a linguagem, no caso, exista. Não em direção ao inefável, mas em direção ao indizível, como aquilo que a linguagem deve pressupor para poder significar. Diferenciam-se aqui, portanto, não somente língua e fala, mas, cultura e silêncio. Eis que, a postulação de

uma dança-invenção relaciona o conceito de devir, de devir-criança, bem como, o conceito recriado ou repensado de in-fância. “Inserida no devir, há uma política desejante do devir sempre em movimento, o que significa dizer que o ser, como devir, como acontecimento, isto é, como constelação de sentidos, é uma conquista permanente” (LINS, 2009, p. 12).

Uma dança-invenção, que retoma, como vimos, os restos das rupturas propostas pelos criadores de dança e movimento, consiste em abrir vias aos possíveis do desejo afirmativo; afetar e ser afetada; ler a memória como um esquecimento ativo. Os seus movimentos dizem sim ao instinto, produzindo núpcias entre as forças corporais, levando o corpo a pensar e pensando o corpo disponível aos inúmeros devires. Essa dança seria fundamentalmente educativa, ao levar as crianças a buscar a positividade dos devires. O devir, nesse sentido, não é o futuro, uma inquietação ou uma promessa, mas “pura invenção ou reinvenção de possíveis” (*Ibid.*, p. 13).

A proposta de uma dança-invenção, não meramente uma dança criativa ou espontânea, ou, ainda, improvisada, emerge a partir de uma diferenciação importante entre criatividade e invenção:

*A criatividade é a palavra de ordem de uma modernidade tardia, é o grande cacoete mágico do universo virtual, digital. Somos todos artistas, somos todos criativos, somos todos pedagogos e educadores ou filósofos criativos! Resta saber como sair da criatividade. Ora, embora inteligente, saudável e, às vezes, ‘genial’, a criatividade hodierna convive com uma forma homogênea de talentos cuja característica maior é a experiência em detrimento do experimento, a massificação em detrimento da singularidade* (LINS, 2009, p. 13. Grifo nosso).

Cabe observar, que a criatividade, embalada pela tecnologia à disposição, realiza uma fenda no paradigma da criação, engendrando a produção de massa, a exemplo da dança contemporânea, quando deixa de dançar em favor de uma dança das imagens virtuais sobre os corpos. Ser criativo passa a ser um dever, ao passo que inventar é uma necessidade, ela invoca os instintos e o coração. Como ato amoroso

invenção acaba habitando as margens, re-substancializa o sofrimento como uma alegria.

*Inventar é da ordem do devir. Inventar é um bloco de experimentos permeado por sofrimentos positivos, liberdade e prova física ou moral que se avizinha da estética e da ética da agonia, própria às invenções e devires, sob o signo de uma estética da passagem, do efêmero, da delicadeza dos sopros e movimentos, sem perder jamais de vista a alegria, sem a qual não há nem arte nem artista (LINS, 2009, p. 14. Grifo nosso).*

Como experimento, a invenção captura a criatividade para sintonizar a produção de movimentos com o movimento ampliado do cosmos. Os experimentos da dança-invenção tanto alimentam o desconhecido, como é nutrida pelo amor ao desconhecido, instigando a percepção infantil. Ele traduz o devir como dança inventiva. A dança-invenção abandona, assim, a moral pedagógica que é pura palavra de ordem. Se a vida é sofrimento a nossa vingança afirmativa é transformar o sofrimento em obra de arte.

Um devir-criança é celebrar a perene alegria das crianças em detrimento do humor sombrio e do pesar relacionados à má-consciência. Nesse sentido é que falávamos de uma dança sem finalidade, como um eterno retorno da diferença que desconstrói definitivamente o finalismo para restituir ao devir sua inocência.

A noção de infância que emerge aqui envolve uma dupla articulação entre potência (*dýnamis*) e hiato (*enérgeia*).

*O homem não sabe simplesmente, nem simplesmente fala, não é homo sapiens ou homo loquens, mas homo sapiens loquendi, homem que sabe e pode falar (e, portanto, também não falar), e este entrelaçamento constitui o modo com o qual o Ocidente compreendeu a si mesmo e que pôs como fundamento do seu saber e de suas técnicas. A violência sem precedentes do poder humano tem a sua raiz última nesta estrutura da linguagem. Neste sentido, aquilo de que no experimentum linguae se tem experiência não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-*

*se, antes, de uma impossibilidade de falar a partir de uma língua, isto é, de uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar (AGAMBEN, 2005, pp. 14-15. Grifo nosso).*

Vemos que, a hipótese de uma dança-invenção para crianças acabou levando-nos à ideia de outro conceito de infância, lugar não cronológico de potência, de fala, o *infans*, o sem fala. Não se trata, portanto, dos conceitos clássicos de infância como etapa inicial da vida, dimensão do inefável, em condição selvagem (mesmo porque só há pensamento selvagem, isto é, em constante devir), como o não-humano ou pré-humano (a ser domesticado, tornar-se homem). De resto, este *inumano* é a nossa condição de possibilidade. A infância, segundo este outro conceito a que chegamos, ao buscar a experiência da linguagem, possui a tarefa infantil da “humanidade que vem” de ver o mundo como um milagre; de pensar a vida humana enquanto *ethos*, enquanto vida ética.

A relação entre experiência (*ex-per-ientia*, um “provir-de e um ir-através de”) e linguagem funda a sua possibilidade através da proposição de um inexperienciável, no sentido de que parte da experiência ainda muda, ou seja, a experiência muda como uma infância da experiência. É claro que, falamos aqui de uma experiência outra do que aquela fundada sobre o sujeito cartesiano, uma espécie de experiência inconsciente, aquela que não pertence ao sujeito, mas “aquilo”. Este “aquilo” não se encontra mais em direção à morte, mas retrocede à infância: esta nova experiência que a infância do homem traz. Como num projeto poético que faz do inexperienciável um novo lugar comum, a nova experiência da humanidade. Em outras palavras, é a consciência de uma terrível expropriação da experiência, de um vazio da experiência que a poesia confia ao inexperienciável a nova experiência da humanidade.

Para Agamben,

uma teoria da experiência poderia ser somente, neste sentido, uma teoria da in-fância, e o seu problema central deveria ser formulado desta maneira: *existe algo como uma in-fância do homem? Como é possível a in-fância como fato*

*humano? E, se é possível, qual é o seu lugar?.*  
(2005, p. 58. Grifo nosso)

A infância e a linguagem remetem uma à outra circularmente, onde a infância é origem da linguagem e a linguagem é origem da infância. Neste círculo, a experiência se constitui na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo o homem como sujeito.

A experiência assim mostra que o homem não é sempre já falante, visto que ele foi e ainda é um infante, marcando a diferença entre o humano e linguístico. A infância do homem cuja expropriação é o sujeito da linguagem indica que a linguagem é o lugar em que a experiência torna-se verdade. Da mesma forma, a linguagem constitui a verdade como destino da experiência.

O homem à medida que tem uma infância, em que não é sempre falante, é aquele que para falar deve-se constituir como sujeito da linguagem, deve dizer Eu. Somente porque a linguagem não se identifica com o humano, somente porque há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, somente por isso existe história. É a infância que abre pela primeira vez a história à sua experiência,

por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem (AGAMBEN, 2005, p. 65. Grifo nosso).

Esta outra teoria da infância apresenta-se como dimensão histórico-transcendental do homem. Tal dimensão situa-se num hiato entre o semiótico e o semântico, entre língua pura e discurso.

A infância do homem, portanto, é a origem da experiência e da história, ela transforma a língua pré-babélica em discurso humano, a natureza em história.

O pensamento sobre a infância e a escrita desse pensamento constitui uma espécie de *hybris*, desmensura, insolência, à medida que se pensa/escreve, conforme diz Lyotard:

*Ela é testemunho de um esquecimento inicial do inumano que nos constitui para podermos habitar*

*a humanidade e instalarmo-nos na comunidade da língua. Com efeito, a infância não é apenas ausência de palavra, mas a palavra que não pode ser dita, um resto de palavra indizível que habita toda palavra dita. Um fundo esquecido, e cujo esquecimento foi essencial para que a palavra pudesse ser dita (...). Escrever a infância é ousar dizer o não dizível, manifestar o que se oculta em todo aparecimento da língua: a infância (apud KOHAN, 2010, p. 127. Grifo nosso).*

Esse esquecimento do inumano da infância indica os limites do humano, que dão sentido a uma vida. Trazendo tal problemática para o âmbito escolar e para a nossa hipótese de uma dança-invenção, conclui-se que “a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é” (KOHAN, 2010, p. 131).

Novamente, aqui, retorna o conceito operacional de devir-criança: este habita as perturbações que desestruturam a instabilidade do estado de coisas, bem como é uma máquina de guerra, um espaço de resistência, onde circula outra temporalidade, diferente da temporalidade que habita a infância cronológica:

*Assim, a temporalidade do devir-criança é aiônica. Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo khrónos. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo. O devir-criança é durativo e não sucessivo. Intensifica os modos de existência, interrompe a sequência dos tempos uniformes e modelares propostos pela instituição pedagógica (KOHAN, 2010, p. 133. Grifo nosso).*

Assim como Agamben, o conceito de infância de Lyotard não se equivale a uma etapa da vida, algo que transcorreu num tempo cronológico que deve ser recuperado. A infância habita sem ser percebida toda a palavra como uma sombra, um resto, uma diferença não percebida.



Assim, a infância se torna não apenas fase para adquirir a palavra, mas, sobretudo, estado latente que habita toda palavra pronunciada: a de uma criança, mas também a de um adulto e a de um ancião, a de qualquer ser humano (*Ibid.*, p. 133. Grifo nosso).

Ela deveria estar morta, mas está viva; ela passa como etapa, mas sobrevive como *infantia*. Trata-se, portanto, de lembrar da infância ante o esquecimento de uma dívida inicial constitutiva do humano. O que é cogitado aqui, como numa dança-invenção, é uma experiência aiônica e não apenas cronológica do tempo escolar, onde pudessem ser superadas as respostas necessárias para uma vida produtiva e eficiente. Por isso, é preciso lembrar deste outro esquecido, a *infantia*.





## 4 A DANÇA-INVENÇÃO E A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Neste capítulo de encerramento, vamos apresentar algumas atividades relacionadas com improvisação e criatividade que fazem parte do vocabulário do trabalho corporal na educação infantil. O objetivo não é a aplicação de forças reativas ou a extração de uma crítica a essas práticas, mas perceber as forças ativas que nelas habitam, no sentido de pensar uma dança-invenção a partir daqueles rastros.

Realizamos e observamos um conjunto de atividades na Escola Básica Municipal Professor Augusto Althoff, em Santo Amaro da Imperatriz, Santa Catarina. Foram basicamente atividades orientadas a partir da relação espaço/ambiente dentro do cotidiano educativo de crianças pequenas. Como um campo educativo, tal cotidiano revelou uma organização interna que ‘procura’ respeitar a especificidade da infância, garantindo o acesso à cultura lúdica infantil na constituição do ser criança. O espaço de conhecimento da educação infantil é marcado pelo cruzamento das mais diversas áreas, particularmente o contato com as linguagens artísticas, geralmente contempladas semanalmente. Ainda que foi possível acompanhar alguns aspectos que não condizem com uma concepção de educação que estaria comprometida com as crianças no sentido de ampliação de seus repertórios estéticos. Com isto, a educação deveria contemplar tempo e espaço para uma proposta onde a criança possa imaginar, criar, brincar, explorar descobrindo assim novas maneiras de conhecer o mundo.

Neste contato com as crianças, optamos por não fazer registro detalhado das práticas realizadas, nem realizar entrevistas para verificar o entendimento dos docentes, mas antes produzir uma interação com o grupo com 10 (dez) crianças (Jardim I/faixa etária de 3 a 5 anos). O passo posterior a esta interação foi criar uma cena favorável para a invenção de danças, por meio da expansão da imaginação, com a chance de novas sinapses se originarem da relação com este desconhecido.

Tudo isto diante do modo como a linguagem da dança é utilizada comumente no espaço educativo, ou seja, de forma limitada, decorativa e reprodutiva, tal como as danças apresentadas em datas comemorativas. Compreendida como potência educativa, a dança-invenção está pouco presente nos espaços educativos.

Ao chegar à sala, uma criança perguntou: “você veio brincar com a gente?” Ao que respondi que o propósito da visita foi ver como vocês

dançam, brincam... Agora eu trouxe algumas atividades para a gente dançar junto. Tal como orienta Isabel Marques:

*Como professores, aprendemos que, para trabalhar com a dança na escola, é interessante conhecermos os alunos, seus corpos, suas danças. Sabemos que, partindo e trabalhando a realidade corporal dos alunos, podemos também trabalhar com o universo sócio-cultural dos mesmos e, assim, estabelecer relações críticas com a sociedade em que vivemos. (2009, p. 36. Grifo nosso).*

### **Atividade 1:**

a) Neste dia, as crianças foram convidadas para realizar uma atividade no colchonete. A ideia era chamar a atenção para movimentos automatizados, tais como, deitar, relaxar, sentir as diferentes sensações aqui da sala (cheiro, sons, temperatura), sentir cada parte do corpo. Em seguida, a professora conversou com as crianças sobre as sensações que sentiram com a atividade, a qual gostaria de vê-las dançar aquelas sensações.

Inicialmente, as crianças começaram a caminhar pela sala, dirigiram-se ao espelho e observaram-se. Pegaram então neste espaço um ou outro objeto para, em seguida, o recolocarem no mesmo lugar. Dirigiram-se à caixa de fantasias, escolheram uma, colocaram e ficaram se observando em frente ao espelho. Kevin, ao observar Taís, Stefani e Larissa dançando em frente ao espelho com a fantasia “vestido rodado”, aproximou-se para dançar junto com suas amigas (com uma asa de borboleta). Entretanto, isso causou certo desconforto, tendo em vista os movimentos gerados pela fantasia, levando-o até a caixa para procurar outra. Quando Kevin colocou o vestido, ensaiou alguns movimentos em frente ao espelho (o vestido rodopiava), causando-lhe uma grande emoção, passando a observar cada movimento realizado pelo seu corpo: parecia que tinha esquecido que tinham outras pessoas naquele espaço. Ele entregou-se aos encantos de seus movimentos, girando, ao mesmo tempo em que fazia uma parada para observar seu corpo. Em seguida, levantou os braços, tirou as sandálias e ficou com os pés no chão. Aquela dança se estendeu por um tempo.

Taís, por sua vez, permaneceu em frente ao espelho dançando durante muito tempo, batendo palmas, girando. Como o espelho era baixo e pequeno, ela tinha dificuldade de ficar se observando, o que a levava ao esforço adicional de se abaixar na tentativa de se observar. Como nos lembra Isabel Marques:

*A dança, como área de conhecimento, permite uma leitura e uma releitura diferenciada de nós mesmos, dos outros e do mundo. Por meio do corpo que dança, estabelecemos relações com os sons, as imagens, as palavras e as narrativas que nos circundam e podemos dialogar com elas. Portanto, a dança cumpre um importante papel na educação do indivíduo/cidadão crítico e transformador. (2009, p. 37. Grifo nosso.)*

Larissa, muito sorridente, com um vestido longo, esticava seus braços e realizava movimentos em diferentes ritmos: rodopiava e caminhava dançando.

Vinícius e Marcos durante todo tempo dançaram um em frente ao outro: sorrindo, batiam palmas. Eles brincavam de tocar um no outro, pulando numa alegria contagiante. Foi interessante observar que em nenhum momento as crianças trouxeram movimentos estereotipados. Ou seja, ficou evidente que as crianças precisaram de seu próprio tempo para iniciar a sua invenção.

b) A dança correu bem, apesar das restrições espaciais (sala pequena, poluída visualmente). Curiosamente, o espelho muito baixo levou as crianças a tentar movimentos agachadas, numa interação dança/objetos.

Contudo, a ideia de dançar sensações favoreceu a invenção de movimentos que “falassem” daqueles movimentos internos. Assim também, a relação com os objetos, num caminho inverso, produziu sensações. A produção de sensações define e diferencia a arte da filosofia e da ciência, sendo, portanto, através da criação de blocos de perceptos e afectos, um elemento puro para uma dança-invenção. A improvisação e a imaginação foram trabalhadas nesse pequeno experimento a favor da invenção, ainda que essa se desse a partir da relação com os objetos e consigo mesmo.

*As crianças pequenas que conhecem, saboreiam e aprendem as possibilidades do corpo em movimento poderão sem dúvida estabelecer uma forma pessoal e diferenciada de estar no mundo. As sensações, o prazer e o desprazer, os gostos e desgostos também estão no corpo: (re)conhecê-los, saber fazer escolhas e comunicar-se com os outros fazem parte da educação no corpo, pois o corpo é fonte de autoconhecimento (MARQUES, 2009, p. 37. Grifo nosso).*

## **Atividade 2:**

a) Foi proposta uma dança de pares, tendo como problema um lenço de cor diversa como conexão entre os corpos. A dança se deu dessa vez num amplo espaço externo, com a música sugerindo os ritmos. Larissa e Taís criaram movimentos fluidos, tomando o lenço na sua função pedagógica e assim exploraram suas possibilidades conectivas (rodopiando, sacudindo, aproximando o corpo).

Vinícius, João Pedro e Vitor Hugo tiveram a ideia de amarrar dois lenços de modo que ficassem expostas três pontas. Assim, puxaram os lenços de um lado para o outro, caíram no chão todos juntos, depois ajudaram o amigo caído a levantar, sacudiam-se, aproximavam seus corpos, se enrolavam e rodopiavam. Por fim, ficaram dançando animadamente, cada um no seu próprio ritmo, mas ainda segurando o lenço.

Já Stefani e Kevin não se sentiram à vontade com o uso do instrumento, nem um com a outra. Stefani ficou parada, enquanto Kevin observava os colegas. Então, Kevin pediu para dançar com outro amigo e a professora convidou Vinicius. Ambos começaram a dançar usando o lenço em várias posições, numa alegria crescente.

Por fim, Ricardo e João. Ricardo não queria dançar. Então, foi-lhe perguntado por que ele não dançava com os amigos, ao que ele respondeu, como sempre, que estava cansado. Ele permaneceu, entretanto, junto a seu amigo João, que queria dançar. A professora dançou com João, que rodopiava e dançava efusivamente, sacudindo o lenço. João falava com a professora enquanto dançava, afirmando, como num desejo de escrita, que gostava de fazer aquilo.

Houve ainda troca de parceiro de dança, por exemplo, Marcos dançou com Stefani: enquanto Marcos explorava as possibilidades do lenço (girando, girando até ficar todo enrolado), Stefani manteve-se insegura, titubeante. Marcos, a fim de se desenrolar, puxava a mão da amiga e corria, transformando a dança numa brincadeira de pega-pega...

b) Observou-se nesse experimento, a ocorrência de desejos divergentes, imagem que nos leva a pensar que numa dança-invenção a ideia de liberdade, ou seja, respeitar o tempo de criação de cada criança, é fundamental, implicando inclusive a possibilidade de deixar de se dançar. Nesse caso, a falta de movimento não significou uma falta de afeto ou de capacidade de afetar e ser afetado, ocorreu, isso sim, uma coexistência do diferente a si mesmo, sem com isso interromper-se a dança e a alegria. O experimento apresentou ainda os indecisos limites entre dança-invenção e brincadeira, considerando o horizonte comum da ausência de regras. Conforme nos lembra Isabel Marques:

*Penso que seria interessante refletirmos a respeito da dança na escola sob outra perspectiva: sugerirmos danças que permitam às crianças brincarem, explorarem, improvisarem, enfim, criarem suas formas de ser e de estar no mundo a partir da orientação e do trabalho dialógico do professor. (2009, p. 38. Grifo nosso.)*

### **Atividade 3:**

a) O elemento disparador aqui foi uma conversa em roda sobre o fogo. Foi apresentada uma caixa com galhos secos para a montagem de uma fogueira no parque. Com o fogo aceso, as professoras começaram a tocar música com instrumentos diversos. As crianças batiam palmas e começaram a dançar livremente próximo à fogueira. Algumas frases como “que calor”, “isso esquentá”, foram ouvidas. Num determinado momento, as crianças foram convidadas a sentar em volta da fogueira para cantar algumas cantigas.

João Pedro falou: “parece dança de índio”... No retorno à sala, as crianças não quiseram colocar os sapatos.

*Dentro de uma concepção problematizadora da dança na Educação Infantil, hoje seria importante*

*pensarmos o corpo que dança sob uma perspectiva lúdica, flexível, perceptiva e relacional. As danças que sugerimos em sala de aula devem permitir escolhas, olhares diferentes para os corpos, para os outros para o mundo. Desta forma, não estaremos educando corpos e indivíduos dóceis, mas, sim, corpos e indivíduos críticos, conscientes e transformadores* (MARQUES, 2009, p. 39. Grifo nosso).

b) Esse experimento singelo aproxima a dança-invenção das forças da natureza e dos ritmos musicais, desencadeando variações de movimentos e abstraindo uma lógica do contato com as coisas vivas. Trata-se de fato de uma improvisação que parte de uma motivação temática e da criação de uma cena criativa, onde o professor é como se fosse um mestre de cerimônias. Isso pode parecer restritivo do ponto de vista da criação, mas como não falamos dentro de uma concepção da invenção pura, tal atividade torna-se um possível expressivo. “O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um proponente, e, principalmente, um articulador, um *interlocutor* entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola” (*Ibid.*, pp. 32-33).

#### **Atividade 4:**

a) Nesse experimento, as crianças foram convidadas a deitarem-se no chão, sendo cobertas por um grande tecido transparente ao som de uma música tranquila. A partir daí, a dança se inicia: as crianças começaram a se levantar dançando, já que o motivo sugerido foi o crescimento de uma planta em meio à chuva, ao sol e ao vento. A ideia foi vivenciar as relações de ciclo e crescimento dos seres vivos não-humanos em meio à diversidade rítmica. O ponto culminante foi o envolvimento das crianças umas com as outras.

Algumas crianças tiveram envolvimento lúdico com o objeto, o qual elas seguravam com firmeza, dançando e rodopiando. Outras se sentiram inseguras diante do espaço inusitadamente criado ou confusas dentro daquela protorealidade atípica.

b) Talvez essa tenha sido a atividade mais problemática, considerando os princípios da dança-invenção propostos nesse trabalho. Tratou-se de fato, de uma atividade direcionada, com forte tendência ao mimetismo e a processos de atribuição de significados convencionais.



Contudo, houve um interessante processo de vivência dos devires não-humanos do homem, com forte sensibilização estética, considerando o trabalho com o tecido e o envolvimento do grupo por este, favorecendo a produção de uma pulsão coletiva. Por esses aspectos do devir e do agenciamento coletivo, pode-se pensar em elementos potenciais para uma dança-invenção.



## 5 CONCLUSÕES

*Penso que existem múltiplos componentes de expressão que não passam pela linguagem tal como é fabricada pela escola, pela universidade, pela mídia e por todas as formações de poder. A expressão do corpo, a expressão da graça, a dança, o riso, a vontade de mudar o mundo, de circular, de codificar as coisas de outro modo, são linguagens que não se reduzem a pulsões quantitativas, globais. Constituem a diferença. (...) Há uma outra linguagem, uma outra maneira de fazer cinema, vídeo, política, as quais correspondem à possibilidade real de fazer uma outra coisa, algo que se libere das etiquetas de sempre, o que não tem nada a ver com estar fazendo algo de mais primitivo. As possibilidades abertas são infinitas, inclusive em nível político (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 334. Grifo nosso).*

Considerando os diversos atos dessa pesquisa, chegamos às conclusões que seguem:

1- A opção por realizar uma abordagem arqueológica da dança, operando por extratos ou platôs e não por ciclos ou períodos, permitiu-nos empreender uma leitura anacrônica, procurando as áreas de sombra do passado e não os seus estereótipos, as suas classificações definidoras. Isso nos permitiu, na esteira de Benjamin, ler o inscrito na história, nem sempre enunciado, ou seja, a potência das criações na voz de seus criadores. De certo modo, pudemos ler nessas descontinuidades, a constante do desejo de transformação do objeto a ser pensado: a dança na sua interface pedagógica, particularmente no trabalho formativo com crianças pequenas.

2- A análise das funções ritualísticas e/ou míticas da dança revelou-nos, para além do aparente mimetismo, um viés relacional potente entre homem e natureza, homem e cosmos. Tais forças foram se perdendo ao longo do tempo, como uma máquina de guerra que é capturada pelas máquinas de Estado, como uma linha de desterritorialização que é territorializada, sendo reduzidas a modelos reprodutivos, acadêmicos e funcionais. O resto que interessa aqui para a

composição de uma dança-invenção é, sobretudo, o valor afetivo e sagrado do movimento, bem como a constituição de coletivos de desejos.

3- Com a crescente codificação da dança, por exemplo, no balé clássico, observamos a partir da eleição de um personagem conceitual, Nijinski, como pode ocorrer uma descodificação desde dentro, na direção de uma linha de fuga pela inversão crítica da estética do belo e da perfeição. Vale dizer, que uma ruptura foi operada a partir da percepção de uma artificialidade e inflexibilidade na linguagem estabelecida, a fim de romper com aqueles padrões, tendo em vista a abertura do ser para a criação.

4- Vimos que a ideia de uma dança livre norteou a revolução de Isadora Duncan, ainda que constatássemos a paradoxalidade do termo, uma vez que a ideia de uma técnica não é abandonada ali. Seus movimentos não coincidiam com os sistemas vigentes de educação e de vida; sua opção foi por uma vida cotidiana poetizada, na direção de uma vida expressiva, manifesta por gestos e movimentos autênticos. Tal vetor compõe com facilidade o conceito de dança-invenção.

5- Aprendemos muito com Laban e suas técnicas para o uso consciente do movimento, visando à invenção de uma educação através do movimento. Trazendo essa questão para o problema do nosso interesse, a dança na educação infantil, vemos que as pesquisas de Laban contribuem decisivamente para a produção de princípios metodológicos que colaboram para a hipótese de uma dança invenção. Tais premissas de Laban no trabalho de dança para crianças compreendem um acolhimento dos infantis e de suas potencialidades na direção da constituição de sujeitos expressivos.

6- Lemos ou *co-lhemos* em Gelewski, um método didático estruturado pela liberdade de criação e disciplina (atenção e prontidão). O intelectual, o vital e o físico colocando-se à disposição da interioridade consciente do dançarino, levando ao entendimento de uma dança espontânea. A ideia, portanto, de uma espontaneidade que quebra a barreira do *a priori*, bem como a base filosófica do ato criativo, fazem daquele uma matriz importante para a educação em dança voltada para a infância.

7- Era preciso questionar se a ideia de uma dança improvisação estaria nas outras danças como uma possibilidade constitutiva. Verificamos que, em que pese o sujeito da expressão no

exercício da improvisação fazer geralmente o uso de instrumentos, o que é imprescindível é a relação que estabelece com os demais indivíduos que fazem parte do espaço. Sua potência ou resto, entretanto, que ultrapassa as condições históricas de sua enunciação e chega até nós atualizada, é abertura para o inesperado e para o desconhecido, de onde emergem a alegria, a poesia, a invenção e o humor.

8- Com o trabalho teórico da ideia de uma despesa inútil, do ato sem finalidade, postulamos um estágio onde a dança não possui uma finalidade, a não ser a sua fruição; nenhum limite a não ser um infinito *phylum* criador, ou seja, a dança como finalidade sem fim. Num viés pedagógico.

9- Aprendemos com Rodari que a força coletiva de imaginários singulares seriam elementos potentes para mover as mudanças necessárias. Neste quadro, ficou evidente que o papel do professor não seria nem de um mediador, nem de um modelo: a criança é que comanda seus movimentos.

10- De uma maneira geral, confirmamos a hipótese da pesquisa de formular um conceito, a dança-invenção, que colhe *os restos*, aquilo que restou sobre o sulco da terra, as marcas ausentes-presentes de uma genealogia ou geologia da dança. Para fundamentar tal tarefa, deslocamos, ainda, conceitos operacionais de Gilles Deleuze – criação, alteridade, devir, improvisação, acontecimento, virtual, imanência, invenção.

11- Vimos que, a hipótese de uma dança-invenção para crianças acabou levando-nos à ideia de outro conceito de infância, lugar não cronológico de potência, de fala, o *infans*, o sem fala. Para além dos conceitos de infância vinculados ao cronológico, como etapa inicial da vida, ao psicológico, como dimensão do inefável, e ao antropológico, como num estado selvagem, como o ser de um parque humano, a infância emerge aqui como condição de possibilidade para uma vida ética. Sendo assim, a postulação de uma dança-invenção convoca, também, o conceito de devir-criança. Entendemos, vale dizer, que uma dança-invenção, não meramente uma dança criativa, espontânea ou improvisada, emerge a partir da diferença que se produz entre criatividade e invenção. Fica posto, por fim, que os experimentos de uma dança-invenção alimentam e são alimentados pelo desconhecido, a contrapelo da moral pedagógica das palavras de ordem.

12- Ao relacionarmos os princípios de uma dança-invenção com atividades docentes de dança para crianças pequenas, chegamos ao

entendimento de que o objetivo não era a formulação de uma crítica reativa a essas práticas, mas perceber as forças ativas que nelas habitam. Percebemos que a invenção dessas danças aproximam-se externamente de um brincar corporal, levando-nos a pensar nas qualidades dos sentidos estéticos que se desdobram desta dança no seu devir brincadeira. Provavelmente, chegamos a uma linha de fuga em relação à dança utilitária, limitada, decorativa e reprodutiva. Compreendida como potência educativa, a dança-invenção procura uma ética de vida.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Trad.: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento**. As descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: Editores Associados Ltda, 1988.

BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. Trad.: Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Trad.: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATAILLE, Georges. **A Parte Maldita**: Precedida de “A Noção de Despesa”. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BERGSON, Henri. **A Evolução da Vida**: Mecanismos e Finalidade. In: A Evolução Criadora. Trad.: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BREHM, Mary Ann. **Creative dance for learning**: the kinesthetic link. McGraw-Hill Higher Education, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad.: Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad.: Ruth Joffily Dias; Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Bergsonismo**. Trad.: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad.: Luiz B. L. Orlandi. Coleção Trans, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Ilha Deserta e outros textos**. Edição preparada por David Lapoujade. Editora Iluminuras, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DUNCAN, Isadora. **Isadora**: Fragmentos autobiográficos. Trad.: Lya Luft. Porto Alegre: L&PM, 1996.

\_\_\_\_\_. **Minha vida**. Trad.: Gastão Cruls. 10. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

FERRAZ, A. **Curso de Dança Criativa**. Rio de Janeiro: UniDança/Cia da Dança, 2005.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Trad.: Antonio Guimarães Filho; Glória Mariani. Prefácio de Maurice Béjart. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GELEWSKI, Rolf. **Ver, Ouvir, Movimentar-se**: dois métodos e reflexões referentes à improvisação na dança. Salvador – Bahia: Nós editora, 1973.

\_\_\_\_\_. **Movimento, Irradiação, Transformação**: buscando a dança do ser. Salvador – Bahia: Casa Sri Aurobindo, 1990.

GIL, José. **Movimento Total – O Corpo e a Dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre os desenhos de Nijinsky. In: Movimento Total – O Corpo e a Dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.



\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do Corpo**. 2. Ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. O Corpo Bailarino. “Artigo apresentado no ‘Seminário sobre Gilles Deleuze e Félix Guattari’ na Universidade de Columbia”, Nova Iorque, Abril de 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/444/216>>. Acesso em: 12 jan 2012.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Trad.: Maria Cristina F. Bittencourt. 11. Ed. Campinas: Editora Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. Rolnik, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAZAN. F. **Dictionnaire Du Ballet Moderne**. Paris: Fernand Hazan, 1957.

H'DOUBLER, Margaret Newell. **Dance**: A Creative Art Experience. 3. reedition. London - England, 1998.

JOYCE, Mary. **First Steps in Teaching Creative Dance to Children** – third edition. UK: Mayfield Publishing Co. London, 1994.

KOHAN. Walter O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e Inumano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 11 fev 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Trad.: Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LANGENDONCK, Rosana van. **A Sagração da primavera**: dança & gênese. São Paulo: Edição do Autor, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.-abril. 2002.

LINS, Daniel. **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LOPES, Denilson. **A Delicadeza**: estética, experiência e paisagens. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Finatec, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Arte como Fundamento da Educação Infantil**: “Corpo e Dança na Educação Infantil”, 2009. Disponível em: <<http://arteirinhos.blogspot.com.br/2009/09/corpo-e-danca-na-educacao-infantil-por.html>>. Acesso em: 09 mar 12012.

\_\_\_\_\_. A Dança Criativa e o mito da criança feliz. **Revista mi. Educ. Fís.**, Viçosa, 5 (1): 28 - 39, 1997. Disponível em: <<http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/95fcee95e835b33e2b6a02e3c6ce065.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2012.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Prefácio de João Francisco Duarte Jr. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo – o poder da improvisação na vida e na arte**. Trad.: Eliana Rocha. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim Falou Zaratustra**. Trad.: Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.  
\_\_\_\_\_. **Obras Incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Trad.: Rodrigues Torres Filho. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich W.; DELEUZE, Gilles. **Que pode o corpo**. Daniel Lins; Sylvio Gadelha (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará - Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

NIJINSKI, Vaslav Fomitch. **Cadernos - O Sentimento**. Trad.: Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

OSSONA, Paulina. **Educação pela Dança**. Trad.: Norberto Abreu; Silva Neto. São Paulo: Summus editorial, 1984.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: UDUFBA, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. Trad.: Sidney Reinaldo da Silva. São Paulo: Editora Alínea, 2005.